جامعة مؤتة

عمادة الدراسات العليا

مدى فاعلية أداء مديري التربية والتعليم بمنطقة الرياض التعليمية من وجهة نظر مديري المدارس

إعداد الطالب:

أحمد سلامه المسعودي

إشراف

الدكتورة منيرة محمود الشرمان

رسالة مقدمه لعمادة الدراسات العليا استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في الإدارة التربوية قسم الأصول والإدارة التربوية

جامعة مؤتة، 2008

الآراء الواردة في الرسالة الجامعية

لا تُعبِّر بالضرورة عن وجهة نظر جامعة مؤتة

بسم الله الرحمن الرحيم

MUTAH UNIVERSITY
Deanship of Graduate Studies

جامعة مؤتة
عمادة الدراسات العليا

نموذج رقم (14)

قرار إجازة رسالة جامعية

تقرر إجازة الرسالة المقدمة من الطالب احمد سلامة المسعودي الموسومة بـــ:

مدى فاعلية آداء مديري التربية والتعليم بمنطقة الرياض التعليمية من وجهة نظر مديري المدارس

استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في **الادارة التربوية.**

القسم: الاصول والإدارة التربوية.

	التوقيع	التاريخ	
د. منيرة محمود الشرمان		2008/05/22	مشرفاً ورئيسا
د. ملوح باجي الخريشا		2008/05/22	عضواً
د. حسن احمد الطعاني		2008/05/22	عضواً
د. حسين محمد المومني		2008/05/22	عضواً

عميد الدراسات العليا

أ.د. حسام الدين المبيضين

جامعة مؤتة عمادة الدراسات العليا

MUTAH-KARAK-JORDAN
Postal Code: 61710
TEL :03/2372380-99
Ext. 5328-5330
FAX:03/ 2375694
e-mail: dgs@mutah.edu.jo sedgs@mutah.edu.jo

مؤته – الكرك – الاردن
الرمز البريدي :61710
تلفون :99-03/2372380
فرعي 5328-5330
فاكس 03/2 375694
البريد الالكتروني

الإهداء

إلى روح جدي سليمان رحمه الله، إلى والدي ووالدتي حفظهما الله، إلى زوجتي وأولادي، إلى إخواني وأخواتي ، إلى كل من يعز علينا في هذه الدنيا.

أهدي هذا الجهد المتواضع

أحمد سلامه المسعودي

الشكر والتقدير

قال تعالى: (رَبِّ أَوْزِعْنِي أَنْ أَشْكُرَ نِعْمَتَكَ الَّتِي أَنْعَمْتَ عَلَيَّ وَعَلَى وَالِدَيَّ وَأَنْ أَعْمَلَ صَالِحاً تَرْضَاهُ وَأَدْخِلْنِي بِرَحْمَتِكَ فِي عِبَادِكَ الصَّالِحِينَ) النمل (19) .

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على اشرف الأنبياء والمرسلين سيدنا محمد وعلى آله وصحبه ومن تبعهم بإحسان إلى يوم الدين.

بعد الشكر لله تعالى على توفيقه لي بإتمام هذه الرسالة ، أتقدم بعظيم الشكر والامتنان إلى الدكتورة الفاضلة / منيرة الشرمان والتي تفضلت مشكورة بالإشراف على هذه الرسالة، ولما قدمته لي من عون ومساعدة، وتوجيه وإرشاد وسعة صدر كان لها بالغ الأثر في إتمام هذه الدراسة.

وعظيم شكري وتقديري إلى أعضاء لجنة المناقشة : الدكتور ملوح الخريشا و الدكتورحسن الطعاني ، و الدكتورحسين المومني، على تفضلهم بقبول مناقشة هذه الرسالة.

كما وأتقدم بالشكر والتقدير لكل من ساعدني لتخرج هذه الرسالة بالشكل الذي يحقق المنفعة العلمية المرجوة، سوءاً أكان بالنصح أم الإرشاد أم بتقديم المساعدة.

والله ولي التوفيق

أحمد سلامه المسعودي

فهرس المحتويات

المحتوى	الصفحة

قائمة الجداول

قائمة الملاحق

الملخص

مدى فاعلية أداء مديري التربية والتعليم بمنطقة الرياض التعليمية من وجهة نظر مديري المدارس

أحمد سلامه المسعودي

جامعة مؤتة، 2008

هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى فاعلية أداء مديري التربية والتعليم في منطقة الرياض التعليمية في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر مديري المدارس، ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطوير استبانة لغرض جمع البيانات، وزعت على أفراد عينة الدراسة من مديري المدارس، والبالغ عددهم (401) مديراً، وذلك خلال الفصل الأول من العام الدراسي (2008/2007)، وللإجابة على أسئلة الدراسة تم حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية وتحليل التباين الثنائي.

وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود درجة مرتفعة لـ فاعلية أداء مديري التربية والتعليم في منطقة الرياض التعليمية من وجهة نظر مديري المدارس، وقد جاء أعلى مجال فيها هو المجال الإنساني، بينما جاء مجال التصوري بأدنى متوسط حسابي، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في آراء مديري المدارس حول فاعلية أداء مديري التربية والتعليم تُعزى لمتغيري المؤهل العلمي وسنوات الخبرة.

وقد أوصت الدراسة بضرورة التركيز على وجود نظام معلومات إدارية حديثة لتمكن مديري التربية والتعليم من اتخاذ القرارات.

Abstract

The Degree of Superintendents of Education Performance Effectiveness in AL-Riyadh Educational District in the Kingdom of Saudi Arabia from schools principals' Perspectives

Ahmad Salameh Almas'oudy

Mu'tah University, 2008

The study aimed at identify the degree of Superintendents of education performance Effectiveness in AL-Riyadh Educational District in the Kingdom of Saudi Arabia from schools Principals Perspectives

To achieve the study goals, a questionnaire was developed to collect data, the questionnaire was distributed on the study subjects who were (401) principals, during the first school semester of (2007/ 2008) to answer the study questions, means, standard deviations and (2 WAY ANOVA) were computed.

The findings of study showed that there was high level the degree of superintendents of education performance effectiveness in AL-Riyadh Educational District in the Kingdom of Saudi Arabia from schools principals' Perspectives, the highest domain was the humanistic, whereas the imaginative domain came with the lowest mean,

The findings indicated that, there were no significant statistical differences at ($\propto \leq 0.05$) in schools principals perspectives on the degree of superintendents of education performance effectiveness related to both the educational qualification and experience years.

The study recommended the necessity to focus on creating modern Administrative Information System to enable the education principals in making decisions.

الفصل الأول

خلفية الدراسة وأهميتها

1.1 المقدمة:

إنّ تطور المجتمعات ونماءها يتوقف إلىحد كبير عل ى مدى فاعلية النظام التربوي فيها، فهو حجر الأساس الذي تستند إليه مجموعة الأنظمة الثقافية والاقتصادية والسياسية والاجتماعية في تنفيذ نشاطها وهو الذي يرفد قطاعاتها التنموية المتعددة بالموارد البشرية القادرة على استثمار ما لدى تلك المجتمعات من مدخلات متنوعة.

وتمثل التربية والتعليم الأداة الرئيسة لتحقيق الأهداف واحتلاله المكانة اللائقة بين المجتمعات العصرية غير أنّ التربية والتعليم لا يمكن أن تحقق الغايات المنشودة منها إلا إذا توفر من يخطط لها وينظمها ويوجهها ويشرف عليها ويقومها ويوفر لها كافة الإمكانات البشرية والمادية اللازمة ويتخذ القرارات المناسبة (مصطفى وعمر، 2005). فكثير من المشروعات العامة اختفت أو تعطلت لعدم وجود المديرين القادرين الذين لديهم القوة الدافعة والمرونة في التنفيذ، وسرعة اتخاذ القرارات الصائبة في الوقت المناسب من جهة ، ومواجهة التحديات وقيادة عملية التنمية ودفع التنظيم الإداري إلى أعلى درجات ممكنة من الفعّالة من جهة أخرى (ياغي ومرعي، 1991).

وفي إطار التقدم الملموس في العصر الحاضر في جميع مناحي الحياة يصبح المطلب الأساسي لكل مجتمع هو إعداد القادة الإداريين في مختلف المجالات ، فلم تعد الإدارة عملية تقوم على مجموعة من الوظائف الأساسية الهامة ، وإنما على رجل الإدارة أن يتعدى تلك الوظائف إلى أبعد منها وهو التأثير في أفعال الآخرين وتحفيزهم وإقناعهم بما يجب أن يقوموا به لتحقيق غايات وأهداف وضعت سلفاً (العمري، 1991).

كما تمثل الإدارة الكفوءة أهم مقومات المجتمع العصري، والتي يجب أن تكون متطورة في ضوء الظروف، والاحتياجات المتجددة للمجتمع، لذا لابد من توافر القيادات الإدارية الواعية، والمناخ التنظيمي المناسب الذي يساعد على ممارسة العمل لتحقيق الأهداف، لأن وظيفة الإدارة في أي مؤسسة هي تسهيل ودعم وتحقيق العمليات والغايات التي تهدف إليها تلك المؤسسات (Oshagbemi, 1988).

فالقيادة هي الأداة الرئيسة التي تستطيع المؤسسات من خلالها تحقيق أهدافها، وهي القادرة على التنسيق بين العناصر المختلفة، لتصل بالمؤسسة إلى التكامل المنشود بين مدخلات العملية الإدارية المادية منها والبشرية، وعلى الصعيدين الاقتصادي والتربوي لتحقيق أهداف المجتمع (عبد الرحيم، 1996).

إنّ نجاح القائد والمسؤل الإداري التربوي وفاعليته، تنطلقان من بعد عميق خلفيته المعرفية ومهاراته المهنية وتقديره لطبيعة الوظائف المعقدة، التي يشتمل عليها النظام التربوي الذي يتولى مسؤولية وإدارته. إذ يجب أن تتوفر لدى القادة الإداريين المستقبلين مقدرة متميزة على التوقع، واستشراف الأمور وما يمكن أن يحدث مع ضرورة اتصافهم با لمرونة والانفتاح، القائم على وعي وإدراك عميقين بهوية المجتمع، وأطره الفلسفية والسياسية والاجتماعية والاقتصادية والثقافية وذلك كي يتمكنوا من قيادة المؤسسات التربوية وإدارتها بفاعلية وكفاية والتعامل مع التحديات المتوقعة (الطويل، 2001).

فنجاح المؤسسة التربوية يعود بشكل مباشر وقوي إلى المدير ومهارته باعتباره المسؤول الأول عن نجاح العملية التربوية بفروعها المختلفة، ولما كانت القيادة تهدف إلى التأثير والتوجيه في سلوك العاملين أفراداً وجماعات، وفي تنسيق جهودهم وعلاقاتهم، وضرب المثل لهم في الأفعال والتصرفات، بما يكفل تحقيق الأهداف والطموحات. لذا، فإنّ القائد الناجح هو الذي يستطيع أن يحفز أتباعه ويبث روح الفريق بينهم من أجل الارتقاء بالمؤسسة (الخطيب وأخرون، 2000).

ومدير التربية والتعليم بوصفه قائداً تربوياً عليه ألا يكتفي بتفهم مدخلات النظام وحاجاته وأهدافه وغاياته، بل عليه أيضاً ممارسة عملية استبصار لكيفية

توظيف وتفعيل هذه الأمور كلها ،ضمن عملية إبتكارية ومستمرة، تعود على النظام التربوي بالفائدة المتمثلة في تحقيق متميّز لأهدافه ومراميه، ويضاف إلى ذلك أنّ على مديري التربية والتعليم أن يطوروا من أدائهم ،ويصقلوا مهاراتهم القيادية، وينموا أنفسهم ليكونوا قادرين على القيام بمهامهم الإدارية ، والسيطرة على التوسع الحاصل في مناطقهم أفقياً وعمودياً ، لا سيما وأنهم في أعلى السلم الإداري في مناطقهم التعليمية ويناط بهم تنفيذ السياسات التربوية وتحسين التعليم ، وتوفير بيئة صحية لنمو العاملين والطلبة في مناطقهم التعليمية (العازمي، 2007).

وفيما يتعلق بفاعلية المدير ، فقد أشار تقرير اليونسكو لعام (1996) إلى أنّ المدير هو أحد أهم عوامل تحقيق الكفاءة والفاعلية إن لم يكن أهمها على الإطلاق ذلك أن المدير الكفء والفعّال القادر على تنظيم عمل جماعي ناجح والذي يجمع بين الكفاءة والانفتاح ينجح في كثير من الحالات في إدخال تحسينات نوعية ذات شأن في مؤسسته ، ومن ثم يجب الحرص على أن يعهد بإدارة المدرسة إلى مهنيين أكفاء تلقوا إعداداً متخصصاً لا سيما في ميدان الإدارة ، وينبغي أن يخولهم هذا التأهيل مزيداً من الصلاحيات في مجال اتخاذ القرارات وأن يمنحوا مزايا تجارب ممارستهم السليمة لمسؤولياتهم الحساسة ومن منظور التربية المستديمة ، التي يكون فيها الفرد معلماً حيناً ومتعلّماً حيناً آخر.

إنّ مدير التربية والتعليم الفعّال هو القائد الذي يتولى أداء وإنجاز المهام الموكلة إليه من خلال الجماعة التي يقودها ، حيث لا يقتصر الأمر على إنجاز أهداف المنظمة فحسب ، بل يمتد ليشمل إشباع الحاجات المشروعة لأفرادها في المدى القريب والبعيد ، والحاجات المشروعة للمجتمع المحلي الذي تعمل فيه الجماعة وبالرغم من أن السمات القيادية تختلف من مجال لآخر ، إلا أن هناك مجموعة من السمات المزاجية والعقلية والاجتماعية يجب توافرها في المدير الفعّال؛ وذلك لما لها من أهمية في تحديد فاعلية سلوكه القيادي ، وتكتسب العديد من المهارات القيادية والإدارية كغيرها من المهارات، من خلال التدريب الرسمي وغير الرسمي ومن خلال زيادة الخبرات (حسين، 2006).

إنّ من أهم العوامل التي تؤثر في فاعلية المـــدير هـــي مـــؤهلات المـــدير الشخصية والمهنية، اذ أنه هو الشخص الأكثر أهمية في المؤسسة التربوية من حيث مسؤوليته في إرشاد المديرين والمعلمين ، وتوفير البيئة المؤثرة على عملية الـــتعلّم والتعليم. كما أنّ المدير ينطلق في تفاعله مع المديرين والمعلمـــين مـــن مهارتـــه وخصائصه الشخصية، وينعكس ذلك على مجمل الأوضاع المدرسية، بما في ذلـــك هيئة التدريس والطلبة ، وهناك متغيران رئيسيان يحددان سلوك المدير ويؤثران في فاعليته هما أسلوب المدير القيادي، وضبطه لوضع المنظمة (العنزي، 2008).

ونتيجة للتطورات الهائلة الحاصلة في مجال الإدارة التربوية،يرى الباحـــث أهمية التخطيط والتنظيم للجهود البشرية وتوفير الإمكانات المادية والبشرية ، والعمل على توظيفها في أماكنها وأوقاتها المناسبة ، لتحقيق الهدف العام للتربيـــة المتمثـــل بضرورة إيجاد جيل متعلم قادر على مواجهة أموره الحياتية من خلال توظيف العلم في الحياة العملية . لذا، جاءت هذه الدراسة لتلقي الضوء علـــى مـــدى فاعليـــة أداء مديري التربية والتعليم ، ولكن من وجهة نظر مديري المدارس بمنطقـــة الريـــاض التعليمية مما يسهم في تطوير ورفع مستوى أداء هذه القيادات التربوية، وبالتـــالي يسهل على الوزارة إعداد البرامج التأهيلية، والتخطيط لتطوير تلك القيادات الإدارية بصورة دقيقة.

2.1 مشكلة الدراسة وأسئلتها:

يتوقف نجاح العملية التربوية في تحقيق أهدافها بكفاءة وفاعلية علـــى إدارات التربية والتعليم فهي تمثل الركيزة الأساسية في العملية الإدارية ، اذ تمثـــل أهميـــة كبرى في تنفيذ السياسة التربوية والتعليمية في المملكة العربية السعودية ، فهي حلقة الوصل بين الميدان التربوي من جهة وبين وزارة التربية والتعليم من جهة أخرى، كما أن إدارات التربية والتعليم بمثابة جهاز المتابعة حيث تعمل من خلال اللـــوائح والتعليمات لتسهيل العملية التعليمية وتنفيذها (دهيش وشلاش ورضوان، 2007).

ونظراً للنمطية والروتين والحاجة الى الارتقاء بمستوى الطموح فـــي مـــدى فاعلية مديري التربية والتعليم، يأمل الباحث أن تساعد دراسته الحالية في توظيـــف

كل المهارات والقدرات الكفيلة لتحقيق النجاح المأمول، ولما كانت قضية الفاعلية هي شغل رجال الإدارة في كثير من المجتمعات، حيث تنصب الجهود على تطوير الجهاز الإداري بما يمكنه من أداء الأعمال الإدارية بدرجات عالية من الكفاءة والفاعلية، تأتي هذه الدراسة لتجيب عن التساؤل المتعلق: "بمدى فاعلية أداء مديري التربية والتعليم بمنطقة الرياض التعليمية من وجهة نظر مديري المدارس".

وقد انطلقت فكرة هذه الدراسة التي تركز أساساً على مدى فاعلية أداء مديري التربية والتعليم بمنطقة الرياض التعليمية من وجهة نظر مديري المدارس، لشعور الباحث بضرورة الحاجة إلى هذه الدراسة، ويدعم ذلك أيضا التوصيات العديدة التي أوصت بها الكتب والدراسات التربوية وذلك بضرورة اجراء المزيد من الدراسات المستقبلية حول موضوع الدراسة، فقد أشار (الدعيج، 1994) إلى إجراء المزيد من الدراسات. كما أوصت دراسة (الرويلي، 2003) إلى ضرورة تعرف تصورات القادة التربويين لمدى توافر عناصر الإدارة المدرسية الفعالة ومدى أهميتها المستقبلية وعلاقة ذلك باتجاهاتهم نحو التغيير والتطوير التنظيمي، فضلاً عن اجراء المزيد من الدراسات حول موضوع الفاعلية باستخدام عينات أخرى وأهداف مختلفة.

لذا، تسعى هذه الدراسة للإجابة عن الأسئلة التالية:

1- ما مدى فاعلية أداء مديري التربية والتعليم بمنطقة الرياض التعليمية من وجهة نظر مديري المدارس؟

2- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\propto \leq 0.05$) لوجهة نظر مديري المدارس حول فاعلية أداء مديري التربية والتعليم بمنطقة الرياض التعليمية تعزى لمتغيري سنوات الخبرة، والمؤهل العلمي؟

3.1 هدف الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مدى فاعلية أداء مديري التربية والتعليم بمنطقة الرياض التعليمية من وجهة نظر مديري المدارس والكشف عما إذا كانت

هناك فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات مديري المدارس تعــزى لمتغيــري سنوات الخبرة والمؤهل العلمي.

4.1 أهمية الدراسة:

(أ) الأهمية النظرية:

تكمن أهمية هذه الدراسة في إعطاء معلومات واقعية عن مستوى الأداء للفئة التي استهدفتها الدراسة، وعليه يمكن إبراز أهمية الدراسة في ما يلي:

1. التعرف على واقع أداء مديري التربية والتعليم بمنطقة الرياض التعليميــة مــن وجهة نظر مديري المدارس بغرض الارتقاء بمستوى أدائهم ، وتحقيق أهــداف المؤسسة التربوية.
2. كما يؤمل أن تكون هذه الدراسة ذات فائدة للقائمين على تنفيذ بــرامج تــدريب المديرين أثناء الخدمة وهي بالتالي تسهم في تحقيق هدف من أهداف التطــوير التربوي المتعلق بإعداد قادة تربويين قادرين على التحسين والتطوير في واقــع المؤسسة التربوية.
3. وسوف تفيد نتائج هذه الدراسة كل من له علاقة بالعملية التربوية ، مثــل وزارة التربية والتعليم، ومتخذي القرارات، وراسمي السياسات التربويــة ، ومــديري التربية والتعليم، ومديري المدارس، والمعلمين.
4. المساهمة في إثراء المكتبة التربوية العربية بشكل عام ، والسعودية بشكل خاص عن مستوى أداء مديري التربية والتعليم وأثر فاعلية هذا الأداء علـــى العمليــة التعليمية، وبالتالي فتح المجال أمام الباحثين لإجراء المزيــد مــن الدراســات والأبحاث حول نفس الموضوع.

(ب) الأهمية التطبيقية العملية:

يمكن ان يستفيد من أداة هذه الدراسة كل من مديري إدارات التربية والتعليم ومديري المدارس والمعلمين والمشرفين التربويين والعاملين في المؤسسات التربوية في تحسين فاعلية أداءهم في النظام التربوي في المملكة العربية السعودية.

5.1 محددات الدراسة:

1- اقتصرت هذه الدراسة على مديري المدارس في منطقة الرياض التعليمية في المملكة العربية السعودية ، وذلك في الفصل الأول من العام الدراسي (2008/2007).

2- تتحدد نتائج هذه الدراسة بالأداة التي تم تطويرها، واستجابة أفراد العينة عليها.

6.1 تعريف المصطلحات:

تتضمن هذهِ الدراسة على مجموعة من التعريفات الإجرائية وهي:

الأداء: ويعرفه (اللقاني والجمل، 1991: 10) بأنه: "هو ما يصدر عن الفرد من سلوك لفظي أو مهاري وهو يستند إلى خلفية معرفية ووجدانية معينة ، وهذا الأداء يكون عادةً على مستوى معين يظهر منه قدرته أو عدم قدرته على أداء عمل معين".

فاعلية الأداء : ويعرفها (صائغ، 1995: 285) بأنها: "القيام بالواجبات على الوجه المطلوب، ويعتبر المدير فعالا حين يقوم بأداء جميع الأدوار المطلوبة منه".

وتُعرف إجرائياً: بأنها"الإجراءات التي يقوم بها مدير التربية والتعليم لانجاز واجباته ومهامه بما يكفل تحقيق أهداف وظيفته ،وقد تم قياسها من خلال استجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة التي طوّرت لذلك".

مديرو التربية والتعليم : ويعرفهم (العظامات، 2004: 17) بأنهم: "القادة التربويون الذين أنيط بهم تولي مسؤولية إدارة الشؤون الإدارية والفنية في مديريات التربية والتعليم في الميدان التابعة للقطاع الحكومي".

ويعرفهم الباحث إجرائياً : بأنهممثلو وزارة التربية والتعليم في محافظاتهم ، والذين أنيط بهم قيادة إدارة التربية والتعليم فيها ، مستخدمين مهارتهم في العمليـــات الإدارية والفنية، من اجل تحقيق الأهداف التربوية والتعليمية وفق السياسة التعليمية في المملكة العربية السعودية.

منطقة الرياض التعليميـــة : اكبر منطقة تعليمية في المملكة العربية السعودية، حيث تتبعها إدارات التعليم التالية : إدارةالتعليم بالأ فلاج، وإدارة التعليم بحوطة بني تميم، وإدارةالتعليم بالخرج ، وإدارةالتعليم بالدوادمي ، وإدارةالتعليم بـــالزلفي وإدارةالتعليم بشقراء ، وإدارةالتعليم بعفيف ، وإدارة التعليم بالقويعيـــة، وإدارة التعليم بالمجمعة، وإدارة التعليم بوادي الدواسر.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

يتضمن هذا الفصل عرضاً للأدب النظري المتعلق بموضوع الدراسة ، ثم عرضاً للدراسات السابقة التي أجريت حوله.

1.2 الإطار النظري:

تناول هذا الفصل عرض نبذة عن إدارات التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية وموضوع القيادة التربوية من حيث مفهومها ، وأنماطها، ونظرياتها، ومهاراتها،وصولاً لمفهوم الفاعلية ،وتصنيفها ومداخلها ، كما تضمّن عرضاً للدراسات السابقة العربية منها، والأجنبية مرتبة حسب التسلسل الزمني.

مرحلة الانطلاقة التعليمية الشاملة:

بعد انتشار التعليم في المملكة العربية السعودية أصبح عدد الإدارات التعليمية (42) إدارة تعليم موزعة على مناطق المملكة ومحافظاتها لتتمكن من تحقيق أهدافها المنشودة، وبعد أن استقر الأمر في تعليم الفتاة ظهرت الحاجة إلى تنسيق الجهود الإشرافية على هذا النمط من التعليم بين الرئاسة العامة لتعليم البنات وبين وزارة المعارف ظهرت الحاجة إلى ضرورة تنسيق الجهود الإشرافية مما جعل الجهات المسؤولة في هذه البلاد تصدر قرارا بدمج الرئاسة العامة لتعليم البنات مع وزارة المعارف وذلك في عام (1423هـ) من أجل تقليل النفقات المترتبة على وجود هياكل تعليمية مزدوجة في المناطق والمحافظات التعليمية ، ثم توالت الجهود والتطورات في وزارة المعارف ، بتغير مسمى وزارة المعارف إلى وزارة التربية والتعليم في عام 1424هـ، واستمرت المسيرة في وزارة التربية والتعليم لتواكب متغيرات العصر، وتحقق تطلعات الدولة في بناء جيل واعد يعمل على تحقيق التطلعات وسد الثغرات ، وعليه توالت جهود الوزارة في تطوير وتحسين العمل الإداري، واعتماد هيكل تنظيمي جديد لإدارات التربية والتعليم على مستوى المملكة.

التنظيم الإداري للتعليم (مستويات إدارات التربية والتعليم):

يعد نظام التعليم في المملكة العربية السعودية نموذجاً جيدا بمقارنته مع النظم التعليمية الأخرى رغم حداثة أخذ المملكة – النسبي- لمفاهيم التعليم النظامي وتطبيقاته. وبالنظر للنظام التعليمي نجد بأن الهيكل التنظيمي لنظام التعليم في المملكة العربية السعودية يقسم إلى ثلاثة مستويات إدارية أوردها (المدني، 2007) والتي تتمثل فيما يلي:

أولاً: الإدارية العليا (الوزارة):

تمثل وزارة التربية والتعليم الإدارة العليا التي تشرف على التعليم العام في المملكة العربية السعودية، والتي تهدف إلى:

1. إتاحة فرص التعليم لكل مواطن في سنّ التعليم، وفق قدراته وإمكانياته ورغباته، وتوفير الخدمات اللازمة لذلك.
2. تنفيذ احتياجات الوزارة من الإنشاءات والمرافق التعليمية، وتحسين القائم منها واستثمار رؤوس القطاع الخاص في تمويل بعض تلك المشاريع.
3. تطوير المناهج وتحديث نظم التعليم العام بما يتواءم مع متطلبات التقنية وحاجات المجتمع.

ثانياً: الإدارة الوسطى (إدارات التربية والتعليم):

تمثل إدارات التربية والتعليم الإدارة الوسطى، حيث ترتبط بوزارة التربية والتعليم (42) إدارة للتعليم بالمناطق والمحافظات التعليمية، يرأسها مديرون للتعليم وتشرف هذه الإدارات على شؤون المدارس وأمور التعليم في منطقتها المحددة جغرافياً، وتقوم بتنفيذ التعليمات والنظم واللوائح والسياسات التعليمية المعتمدة من الوزارة، كما تباشر تلك الإدارات عمليات تقويم أعمال المدارس والبرامج التعليمية للوقوف على مدى فاعلية العاملين بها في تحقيق أهداف العمل والتعرف على جوانب القصور في الأداء وتوجيههم ومعاونتهم. وتتفاوت هذه المناطق في أحجامها من حيث عدد المدارس والطلاب والفصول والمعلمين، كما تتفاوت في حجم الأراضي التي تغطيها بخدماتها التعليمية.

ثالثاً: الإدارة الإشرافية الدنيا (المدارس):

وتمثل الإدارة المدرسية أدنى مستويات الهرم الإداري للتعليم ، حيث تتدرج المسؤوليات التعليمية حتى تصل إلى المدرسة التي تعد المكان الحقيقي لتنفيذ البرامج والسياسات التعليمية و فاعليةالعملية التعليمية والتربوية . وترتبط المدرسة بإدارة التعليم في المنطقة أو المحافظة التابعة لها ارتباطاً مباشراً بحيث تكون جميع اتصالاتها عن طريق إدارة التعليموتلتزم المدرسة بتنفيذ ما يرد إليها من إدارة التعليم من تعليمات وتوجيهات تتعلق بنظام العمل بها ، وتعد إدارة التعليم المرجع الأول لمدير المدرسة في كل ما يتعلق بسير العمل في المدرسة ، وله سلطة تنفيذية في نطاق الاختصاصات التي تحددها اللوائح والنظم ، كما أن له إشرافاً إدارياً على العاملين معه في المدرسة.

مهام ومسؤوليات مديري التربية والتعليم:

يوجد هناك بعض التفاوت والتباين في المهام والمسؤوليات المناطة بمديري الإدارات التعليمية، ويعود السبب في ذلك إلى اختلاف المسميات الوظيفية في تلك الإدارات بحسب حجم المنطقة الجغرافي ..ما بين مدير عام ، ومدير وكذلك الصلاحيات الممنوحة لكل منهما وفق اللوائح والأنظمة ، والمتأمل في تلك المهام والمسؤوليات يجد هذا تسعى لتحقيق هدف عام لجميع مديري التعليم والذي حدد في الدليل التنظيمي لإدارة التربية والتعليم والمعدّ من قبل وزارة التربية والتعليم والمتمثل في: (وزارة المعارف، 1418).

1- تنفيذ السياسات والبرامج التربوية والتعليمية في المنطقة أو المحافظة التي يعمل بها.

2- تطبيق الإجراءات الإدارية والمالية التي تعزز تحقيق الأهداف التربوية والتعليمية وفقاً للخطط والأنظمة المعتمدة من قبل الوزارة.

وبناء عليه نجد بأن المهام والمسؤوليات الملقاة على عاتق مديري التربية والتعليم، يمكن إيجازها فيما يلي:

1. الإشراف على إعداد الخطط التشغيلية السنوية لإدارة التربية والتعليم في إطار الأهداف والسياسات التربوية والتعليمية، ومتابعة تنفيذها بعد اعتمادها.

2. الإشراف على تنفيذ الأنظمة واللوائح والتعليمات والقرارات المتعلقة بالتربية والتعليم وتعميمها على المدارس، وإبداء الرأي والملاحظات فيها وتحديد معوقات تنفيذها.

3. الإشراف على افتتاح المدارس بعد اعتمادها، وإنشائها وترميمها وصيانتها ونظافتها وتوفير الأراضي والخدمات العامة والمرافق اللازمة لها.

4. الإشراف على إعداد ميزانية الإدارة، ومتابعة تنفيذها بعد اعتمادها.

5. الإشراف على عملية توجيه المعلمين والمشرفين التربويين والإداريين، وتدريبهم ومتابعة أعمالهم وتقويمهم.

6. يضاف إلى ما سبق أية مهام أخرى يكلّف بها في مجال اختصاصه (وزارة المعارف، 1991).

القيادة:

تقوم القيادة الإدارية في المجال التربوي، وبخاصة على مستوى مديريات التربية والتعليم بمتابعة عملية تنفيذ القرارات المتعلقة بإنجاز وتحقيق الأهداف المرسومة في الميدان التعليمي من خلال الإشراف والمتابعة والتوجيه والاتصال يجعل من الضروري التركيز على النمط القيادي لدى مدير التربية، من حيث التركيز على الفاعلية كمحك للسلوك القيادي من جهة، وتشجيع الإدارة على النظر في ضرورة ملاءمة القائد أو المدير مع الموقف عند اختيار قيادة معينة لمنصب معين.

وتحتاج الإدارة الرشيدة إلى جهود الأفراد ممن أحسن إعدادهم لقيادة الإدارة التربوية من أجل إنجاز المهام الموكلة إليهم والتي ينبغي تحقيقها بفعالية، ذلك أنّ هذهِ القيادات هي القادرة على إحداث التجديدات التربوية التي يمكن أن تواجه ما قد يتعرض له النظام التعليمي من مشكلات، فهم يعملون في أهم مواقع العمل التعليمي المختلفة ويمكن أن يسهموا بدور فعّال في عمليات التجديد والإصلاح التربوي (حمادات، 2007).

إنّ التحدي الذي يواجه المؤسسات الإدارية الحديثة يكمن في ضرورة بروز أجيال جديدة يمتلكون الكفايات الإدارية التي تؤهلهم لقيادة مؤسساتهم، ومواجهة

التحديات وتحمل المسؤوليات للتحديث والتغيير ، فالقيادة الإدارية في إطار المنحى الديمقراطي قيادة تشاركية تعمل وتستجيب لحاجات المؤسسة في صناعة القرار في ظل الموقف المناسب لإحداث التغيير أو التطور أو التجديد ، ولذلك نرى أن نمط القيادة الموقفية في الإدارة قد أخذ حيزاً لا بأس به من القبول والرضا والفاعلية (صالح، 2003). لذا فقد دعا المؤتمر الدولي للتربية في دورته السابعة والثلاثين في جنيف عام (1979) إلى الاهتمام بموضوع الإدارة التربوية عن طريق تحليل نتائج العمل التربوي بشكل موسع ، بحيث يشمل ذلك القائمين على الإدارة التربوية (خميس، 1992).

مفهوم القيادة:

تعددت المفاهيم التي تناولت القيادة فمنها ما ركّز على عملية التأثير للإداري في الجماعة لحثها على تحقيق الأهداف المطلوبة ، حيث عرفها (محمد، 2004) بأنّها: النشاط الذي يمارسه الشخص للتأثير في الآخرين وجعلهم يتعاونون لتحقيق بعض الأهداف التي يرغبون في تحقيقها ، وعرّفها (العميان، 2005) بأنّها: التأثير في الآخرين وتوجيه جهودهم لتحقيق ما يصبو إليه القائد . كما عرّفها (الدروبي، 2006) بأنّها: فن التأثير على الناس لكي يمارسوا أعمالهم برغبتهم الكاملة لتحقيق أهداف الجماعة، وعرّفها (ثابت، 2008) بأنّها: تأثير شخصي متداخل تمارس في موقف محدد وتتضمن محاولاًت من جانب القائد للتأثير على سلوك الأتباع من أجل إتّباع موقف معين.

ومنها ما ذكره (حسن، 2004) على أن القيادة هي :قدرة الفرد على التأثير على شخص أو مجموعة وتوجيههم وإرشادهم من اجل كسب تعاونهم وحفزهم على العمل بأعلى درجة من الكفاية في سبيل تحقيق الأهداف الموضوعة .وعرّفها دويل وسميث (Doyle and Smith, 2001) بأنّها: الارتقاء ببصيرة الإنسان إلى نظرات أعمق والارتفاع بمستوى أدائه إلى أعلى المستويات.

ومن التعاريف التي تركز على القائد ما ذكره كامبل وكوربالي (Campbell & Corbally, 1983) من أنّ القيادة عملية يقوم من خلالها فرد بتأمين تعاون الآخرين معه لتحقيق الأهداف في بيئة معينة . في حين يرى سميث وبيلي

(Smith & Piele, 1991) أنّ القيادة نشاط يؤثر في الناس بطريقة تجعلهم يعملون بجد وبرغبة لتحقيق أهداف الجماعة ، أما (البدري، 2002: 12)فعرفها بأنّها : "مجموعة العمليات القيادية التنفيذية والفنية التي تتم عن طريق العمل الإنساني الجماعي التعاوني الهادف إلى توفير المناخ الفكري المناسب الذي يحفز الهمم ويبعث على الرغبة في العمل الفردي والجماعي النشط والمنظم ، لتحقيق الأهداف المحددة للمجتمع والمؤسسات".

أمّا بالنسبة للتعاريف التي تركّز على سلوك القائد، فمنها ما قاله (طريف، 1999) حين عرّف السلوك القيادي على أنّه السلوك الصادر من احد أفراد الجماعة نحو الآخرين ... وهو ذلك السلوك الذي يصدره فرد من العائلة التنظيمية نحو فرد أو أفراد آخرين قي نفس العائلة التي يجمع بين أعضائها أهداف مشتركة.

أمّا المجموعة الأخيرة فقد تناولت القيادة كمفهوم يهتم بعملية التفاعل بين الفرد والجماعة، بمعنى أنّها محصلة التفاعل بين الخصال الشخصية للإداري والنسق التنظيمي، ويستهدف حثّ الأفراد على تحقيق الأهداف المناطة بالجماعة بأكبر قدر من الفعّالية التي تتمثل بكفاءة عالية في أداء الأفراد، أما (عريفج، 2004) فعرفها بأنّها: استمالة أفراد الجماعة للتعاون على تحقيق هدف مشترك يتفقون عليه مع القائد، ويقتنعون بأهميته، فيتفاعلون معاً بطريقة تضمن تماسك الجماعة في علاقاتها وسيرها في الاتجاهات الذي يحافظ على تكامل عملها.

ويرى الباحث بأنّ القيادة عبارة عن مجموعة السلوكات التي يمارسها القائد في الجماعة، والتي تمثل محصلة تفاعله مع أعضائها ، وتستهدف حث الأفراد على العمل معاً من أجل تحقيق أهداف المنظمة بأكبر قدر من الفاعلية والكفاءة والتأثير.

أنماط القيادة:

لقد أجريت العديد من الدراسات والبحوث لتحديد أفضل أسلوب أو نمط للقيادة يمكن للقائد باستخدامه أن يحقق الأهداف المطلوبة بكفاءة وفعالية، وقد صنّف (دهيش وآخرون، 2007) القيادة الإدارية إلى ثلاثة أنماط هي:

1. النمط الأوتوقراطي (التسلطي):

في ظل هذا النمط يميل القائد إلى حصر السلطة عليه ، وينفرد بعملية اتخاذ قرارات ووضع الخطط والسياسات دون إشراك المرؤوسين في ذلك ، ويعتمد في قيادته على التعليمات والأوامر الصادرة له من القيادات العليا ، ويوجه اهتمامه نحو زيادة الإنتاجية ويهمل مشكلات العاملين، كما يتخذ من سلطته الرسمية أداة تحكم وضغط على مرؤوسيه لإجبارهم على انجاز العمل.

2. النمط الديمقراطي:

يعتمد هذا النمط على تطور علاقات ايجابية بين القائد والأفراد ، وهو يقوم على احترام شخصية الفرد كما يقوم أيضا على حرية الاختيار والإقناع ، وان القرار النهائي يكون دائما للأغلبية دون تسلط أو خوف أو إرهاب ، والقائد الديمقراطي لا يفرض الآراء وإنّما يقترح ويترك للآخرين حرية اختيار واتخاذ القرار وهو يهتم بإشباع حاجات واهتمامات الأفراد . ومن أهم الخصائص المميزة لهذا النمط تفويض السلطة ، وإتاحة الفرصة للمرؤوسين للمشاركة في صنع القرارات، وإقامة علاقات إنسانية مع المرؤوسين تقوم على الاحترام المتبادل.

3. النمط المتساهل (الفوضوي):

ويتميز هذا الأسلوب بحرية التصرف للأعضاء، وازدواجية الجهود، وإضاعة الكثير من الوقت وإهمال الجوانب في أوجه النشاط والتوسع في تفويض السلطة ، والتردد وعدم الاستقرار.

وبالمقارنة العلمية بين الأساليب الثلاثة السابقة نجد أن النمط الديمقراطي في القيادة هو أفضلها وأكثرها فاعلية ، وذلك لمواكبة التطورات والتغيرات السريعة في كل مجالات الحياة في هذا العصر.

نظريات القيادة:

تعددت النظريات القيادية التي تناولت تفسير ظاهرة القيادة كمفهوم على مراحل مختلفة منذ بداية القرن الماضي، وكان من أهمها:

نظرية الرجل الموهوب:

تترجم هذه النظرية الاعتقاد الذي كان سائدا في التاريخ الإغريقي والروماني القديم من أن القادة يولدون ولا يصنعون،ويعتبر فرنسيس جالتون (Galton) من ابرز المؤيدين لنظرية الرجل الموهوب، حيث قدم العديد من البيانات الإحصائية والوراثية تأييدا لصحة تلك النظرية من حيث تأثير الصفات والسمات الوراثية على القيادة، وقد كان للدارسة التي قام بها في عام 1879 تأثير كبير على عدد من الباحثين والمفكرين الذين تبنوا هذا الاتجاه من حيث تفسير نشأة القيادة على أساس السمات الوراثية ابتداء من وودز (Woods) في عام 1913وانتهاء بجنينجز (Jennings) الذي قام في عام 1960 بمسح وتحليل شامل لنظرية الرجل الموهوب وقام بتحديد عدد من النماذج على غرار نظرية الرجل الموهوب، وقدم النظريات التالية:

1. نظرية الأمير.
2. نظرية البطل.
3. نظرية الرجل الخارق أو المتميز (الاغبري، 2006).

ومع تطور العمل تأكد عدم صحة هذه النظرية، وعدم قدرتها على التنبؤ بالسلوك القيادي الفعال، حيث أصبح القول إن (القادة يولدون كذلك) أمر غير مقبول علميا (سلامة، 1992).

نظرية السمات:

تقوم هذه النظرية في تفسيرها للقيادة على مفهوم أساسي مؤداه : إن الفاعلية في القيادة تتوقف على سمات وخصائص معينة تتسم بها شخصية القائد عن غيره كما أن توافر هذه السمات في شخص ما يجعل منه قائدا فعالا ، وفي ضوء هذا المفهوم تركزت جهود أنصار هذه النظرية حول الكشف عن مجموعة السمات المشتركة التي تميز القادة الناجحين (دهيش واخرون، 2007). وتركز معظم نتائج هذه النظرية على خمس سمات أساسية لها صلة وثيقة بمقومات القيادة الناجحة وهي: الذكاء والنضج الاجتماعي والدافعية إلى الانجاز واتجاهاتهم الايجابية نحو العلاقات الإنسانية والعدالة (عساف، 1999).

ومن أبرز الدراسات لهذه النظرية تلك التي قام بها استوجدل (Stogdil) وقد توصل في دراسته إلى أن القائد الناجح هو الذي يتصف بدافع قوي لتحمل المسؤولية في انجاز العمل وبالقوة والمثابرة والقدرة على حل المشكلا ت، وبدافع الممارسة والمبادرة في المواقف الاجتماعية والثقة بالنفس ،والشعور بتميز الذات ، والرغبة في تقبل نتائج القرارات والأعمال،والاستعداد لمواجهة الضغط ، والقدرة على مواجهة الإحباط والتأخر،والقابلية للتأثير في سلوك الآخرين ، والقدرة على تكوين أنظمة التفاعل الاجتماعية في ضوء الأهداف المنشودة (اليـاس، 1984). وقد وجهت انتقادات كثيرة إلى هذه النظرية أهمها أنها أهملت دور المرؤ وسين في إنجاح عملية القيادة كما أن هذه النظرية لم تحدد الأهمية النسبية للسمات المختلفة في التأثير على فعالية القائد، وقد وجد انه من الصعوبة تعميم نتائج هذه النظرية بشكل علمي (البدارين، 2003).

النظرية السلوكية:

نتيجة لعدم الرضا عن نتائج أبحاث نظرية السمات التي تركز على سمات القائد وخصائصه الشخصية ، فقد دعت الحاجة في بداية الأربعينيات من القرن الماضي إلى دراسة سلوك القائد ، وذلك لمعرفة سلوك القائد الفعال مما دعا كثير من علماء النفس والسلوكيين للاهتمام بالجانب السلوكي (العديلي، 1995).

ومن أهم الدراسات السلوكية ما يلي:

1- دراسات جامعة أوهايو:

قام فريق من الباحثين من ذوي الاختصاصات المختلفةفي جامعة أوهايو في الولايات المتحدة الامريكيةبسلسلة من الدراسات هدفت إلـ ى البحث عن المحددات الرئيسية لسلوك القائد ومدى تأثير الأسلوب القيادي على أداء الجماعة ورضاها عن العمل، وقد توصل الباحثون من هذه الدراسات إلي أن هناك بعدين لهما اثر كبير على نمط القيادة هما:

1. هيكلية المهام: ويقصد بهذا البعد تحديد الأدوار بين القائد والمرؤوسين بحيث يعبر هذا البعد عن مدى اهتمام القائد بالتخطيط ، وجدولة المهام والنشاطات وتجربة الأفكار الجديدة وما إلى ذلك من هيكلة المهام المطلوب انجازها.

2. الاهتمام بالمشاعر: ويقصد بهذا البعد أن القائد يأخذ في الاعتبار آراء وأفكار ومشاعر المرؤوسين وتقوم بينه وبينهم ثقة وفهم متبادل . وقد أشارت الدراسة إلى تساوي الاهتمام بالنسبة للبعدين ، وأن كليهما يستحقان التركيز عليهما في نفس الوقت فالقائد الفعال هو الذي يستطيع أن يحقق درجة عالية في البعدين في نفس الوقت.

2- دراسات جامعة ميتشيغن:

أجرى مركز الأبحاث الاجتماعية في جامعة ميتشيغن في الاربعينيات مجموعة من الأبحاث التي أجراها كاتز Katz وماكوبز Macoobs بالإضافة إلى سلسلة الدراسات التي أجراها رنسيس ليكرت R.Likert بهدف التعرف على العلاقة بين نمط القيادة والإنتاج (الاغبري، 2006). حيث توصل ليكرت إلى أربعة أنماط قيادية، هي:النمط التسلطي الاستغلالي ،والنمط التسلطي الخير ، والنمط التسلطي الاستشاري،ونمط المشاركة الجماعية . وأفترض ليكرت أن النمط الرابع هو النمط الأمثل والأكفأ، لأنه يزيد الإنتاج ومستوى الرضا بين العاملين على حد سواء.

3- نظرية بليك وموتون:

تعتبر هذه النظرية من النظريات الهامة التي بحثت في موضوع القيادة والتي طورها كل من بليك وموتون والتي عرفت بالشبكة الإدارية (The Managerial Grid)، حيث تم تقسيم هذه الشبكة إلى (9) مربعات أفقية و(9) مربعات أخرى رأسية، فإذا ما رسمت خطوط أفقية للإنتاج ، ورأسية للإفراد، مع توصيل كل مربع رأسي بالأفقي حصلنا على (81) مربعا تمثل (81) نمطاً إدارياً أي يصبح هناك مربع يشكل مزيجا من العلاقات (الاغبري، 2006).

وفيما يلي عرض لهذه الأنماط:

أ. نمط الإدارة المتساهلة أو الانسيابية (1.1) (Impoverish Management): يشير هذا النمط إلى درجة اهتمام منخفضة بالعاملين والإنتاج، فالقيادة هنا غير مبالية بالعاملين وبأهداف المنظمة فينعكس ذلك على إنتاج المنظمة ويؤدي إلى ضعفها.

ب.نمط الإدارة السلطوية (1.9) (Task Management Autocratic): يشير هذا النمط إلى درجة اهتمام عالية بالإنتاج واهتمام منخفض بالعاملين، والقائد هنا يكون متسلطا، يعتبر الأفراد مجرد أدوات إنتاج.

ج. نمط الإدارة الريفية (9.1) (Country Club Management): يركز هذا النمط على العلاقات الاجتماعية والمشاعر الإنسانية للعاملين بصورة اكبر، بحيث يشعر الأتباع بالراحة والسعادة، مع إعطاء اهتمام اقل بالعمل والإنتاج (الاغبري، 2006).

د. نمط الإدارة المتوازنة أو المعتدلة (5.5) (Mid-way Management): يحدث هذا النمط القيادي عندما يعطي الإداري اهتماماً معتدلاً بالأفراد والإنتاج، أي انّه يحافظ على التوازن بين بعدي العمل والعاملين بحيث لا يطغى احدهما على الآخر.

ه. نمط إدارة الفريق (9.9): (Team Management) القائد في هذا النمط يعطي درجة اهتمام عالية بالعاملين والإنتاج معا فهو يسعى هنا إلى تحقيق إنتاجية عالية من خلال مشاركة المرؤوسين، كما يسعى إلى تحقيق أهدافهم وأهداف المنظمة عن طريق إحداث التكامل بينهما (عقيلي، 1997).

ويعتبر هذا النمط من أفضل الأنماط السابقة وأكثرها تحفيزا للعاملين، يليه النمط (1.9) ثم النمط (5.5).

النظرية الموقفية:

تقوم هذه النظرية على أساس إن القائد وليد الموقف، وان المواقف هي التي تبرز القيادات وتكشف عن إمكاناتهم الحقيقة في القيادة (الحربي، 2004).

ولهذا ترجع هذه النظرية فاعلية النمط القيادي إلى مدى مقدرة القائد على المواءمة بين خصائصه وسماته الشخصية وسلوكه، والمتغيرات الموقفية (الاغبري، 2006). ومن أهم النماذج لهذه النظرية ما يلي:

أ - نظرية فيدلر الموقفية:

القاعدة الرئيسية لهذه النظرية هـي :أن فاعلية القائد لتحقيق أداء عالٍ للمجموعة يتوقف على تركيب حاجة القائد ومدى سيطرته وتأثيره في موقف معين (العرفي ومهدي، 1996).

وقد اهتم فيدلر بشكل خاص بتحديد ما إذا كان القائد المتسامح في تقييم أعوانه أكثر أو اقل احتمالا بان تتمتع جماعته بإنتاج وتأثير اكبر من الجماعة التي يقودها قائد غير متسامح، وقد طور لذلك أداة اسماها (الزملاء الأقل تفضيلا "Co—Worke The Least Preferred") (L.p.c) وبالاعتماد على هذه الأداة صنف فيدلر أنماط القيادة إلى:

أ. نمط يميل إلى العاملين.

ب. نمط يميل إلى الإنتاج.

وافترض فيدلر أن النمط السلوكي للقائد يعتمد على ما إذا كان الموقف ملائم أو غير ملائم بالنسبة له، حيث أن الموقف يعتمد على ثلاثة عوامل هي:

1- العلاقات الشخصية للقائد. Leader member relationship

2- بناء أو تركيب المهمة. Task structure

3- قوة المركز للقائد . Position power of leader

فعندما تكون عناصر الموقف ملائمة أو غير ملائمة فان القائد الذي يتبع فلسفة "تحقيق الهدف"هو الأكثر فعالية، أما إذا كانت عناصر الموقف معتدلة فإنّ القائد الذي يتبع فلسفة "العلاقات" يكون أكثر فعالية (المغربي،1993).

ب - نظرية وليام ريدن:

قام وليام ريدن بتطوير الشبكة الإدارية لكل من بليك وموتون وذلك بإضافة بعد ثالث لها وهو بعد الفاعلية Effectiveness وبذلك أصبح نموذج ريدن مكوناً من ثلاثة أبعاد هي:

1. بعد العلاقات (أي الاهتمام بالعلاقات مع العاملين) Relationship Oriented.

2. بعد المهمة (أي الاهتمام بالعمل) Task Oriented.

3. بعد الفاعلية (أي مدى تحقيق الأهداف) Effectiveness.

وقد توصل ريدن إلى أربعة أنماط قيادية أساسية وهي : المتكامل والمتفاني والمنتمي والمنفصل، وعند إضافة بعد الفاعلية لهذه الأنماط الكامنة يؤدي إلى ظهور أربعة أنماط قيادية أكثر فعالية وأربعة أنماط أخرى اقل فعاليةً فيصبح لدينا ثمانية أنماط مرتبطة ببعد الفاعلية وهي كما يلي:

أولا: الأنماط الأقل فعالية:

1. الانهزامي: يتمثل هذا النمط في عدم الاهتمام بكل من الأفراد والعمل، فهو لا يرغب ولا يهتم بالعمل، وله تأثير سلبي على العاملين فهو يثبط روحهم المعنوية.
2. المجامل: يعلي هذا النمط العلاقات الطيبة مع العاملين فوق أي اعتبار آخر وتنقصه أو تغيب عنه الفاعلية ، لأنه لا يخاطر بالعلاقات للحصول على الإنتاج المرغوب فيه.
3. الاتوقراطي: يركز هذا النمط اهتمامه على العمل المطلوب، وتتمثل عدم فعاليته في إعلانه الواضح عن عدم اهتمامه بأمور العلاقات و في درجة ثقته المنخفضة بالآخرين، يخافه المرؤوسون ولا يحبونه ويعملون عندما يضغط عليهم.
4. الموفق: يميل هذا النمط إلى الحلول الوسط كأسلوب له في العمل، ويسعى إلى التقليل من المشكلات التي يواجهها في الحاضر ، وكذلك يحاول إرضاء من يملكون التأثير على حياته العملية.

ثانيا: الأنماط الأكثر الفاعلية:

1. البيروقراطي: لا يهتم بالعمل ولا بالعلاقات الإنسانية، ولكنه يخفي ذلك وراء التطبيق الحرفي للأنظمة والقوانين.
2. المنمي: فعالية هذا النمط تنبع من المناخ المشجع الذي يهيئه للعاملين لذلك يزيد ارتباطهم به وبالعمل، واهتمامه بتنمية العاملين يدفعه في بعض المواقف إلى التضحية بأهداف الإنتاج.
3. التنفيذي: يتركز فعالية هذا النمط في قدرته ومهارته في دفع الآخرين لأداء ما يرغب في أن يؤدوه دون مقاومة منهم قد تؤثر على الإنتاج.

4. الإداري: تتبع فعاليته من كونه يهتم ويركز على كل من العاملين والعمل بشكل واضح وظاهر للجميع وهذا ينعكس على دوافع العاملين لتحقيق الأهداف، لـذلك فهو يحقق إنتاجيه عالية (العديلي، 1995).

ج . نظرية الهدف-المسار: وقد قام بتطويرها روبرت هاوس (Robert House) عام (1971) وبين أن القائد الفعال هو الذي يقوم بمساعدة مرؤوسيه لتحديد وتحقيق أهدافهم وأهداف المنظمة على حد سواء , وإزالـة العقبـات التـي تعترض طريقهم في أدائهم لمهامهم لبلوغ الأهـداف، وإعطـائهم الحـوافز المناسبة عند تحقيق الأهداف (البدارين، 2003).

وقد بين (House) مجموعتين من العوامل الموقفية تؤثران على فعالية القائد وهما:

1. عوامل تتعلق بالموظفين في جماعة العمل (وهي ضمن نطاق سيطرتهم): مثل: القدرة والمهارات والاحتياجات والدافعية.
2. عوامل ترتبط ببيئة العمل (التي تقع خارج سيطرة الموظـف): مثـل هيكلـة المهام، ونظام السلطة الرسمي، وجماعة العمل نفسها .

والقائد الفعال هو الذي يلجأ إلى اختيار احد الأساليب التالية بما يتناسب مـع عوامل الموقف:

أ. القيادة الموجهة: وفيها يحدد القائد واجبات ومسؤوليات العاملين دون مشاركتهم في اتخاذ القرار.

ب. القيادة المساندة: وفيها يتعامل القائد مع المرؤوسين بإنسانية ويعتبرهم أصدقاء.

ج. القيادة المشاركة: وفيها يشارك القائد مرؤوسيه في اتخاذ القرار.

د. القيادة الانجازية: وفيها يركز القائد على انجـاز أفـضل الأعمـال باسـتمرار (سلامة، 1992).

د ــ نظرية النضج الوظيفي:

تدعى بنظرية دورة الحياة (Life Cycle Theory) التي طورهـا كـل مـن هيرسي وبلانشارد (Heresy & Blanchard)، وتعد هـذه النظريـة كأحـد أبـرز التحولات الحديثة في نظريات القيادة ، والافتراض الأساسي لهذه النظرية هـو انّـه

بزيادة نضوج التابعين يتطلب السلوك القيادي المناسب درجات مختلفة من الاهتمام بالمهام والاهتمام بالعلاقات ، وتفترض هذه النظرية أنّ العلاقة بين القائد والمرؤوس تمر عبر أربعة مراحل رئيسية تسمى بمراحل النضج الوظيفي (القريوتي، 2003).

ووفقاً لهذه النظرية فإنّ الإدارة الناجحة أو الفاعلة هي التي يعدل فيها القادة من أنماطهم القيادية حسب مدى استعداد المرؤوسين للتعامل مع موقف معين ، وانّ الأنماط القيادية الناتجة عن هذه النظرية فهي ناتجة عن المواءمة بين السلوك القيادي المهتم بالمهمة والسلوك القيادي المهتم بالعلاقات (العميان، 2005).

نلاحظ من النظريات والدراسات السابقة الاختلاف من حيث نوع المتغيرات التي تفترض أن لها تأثير على فعالية الأداء , فهناك دراسات ترى أن فعالية القائد تتعلق بسمات القائد وخصائصه الشخصية، ودراسات أخرى ترى أن فعالية القائد تتعلق بمدى اهتمامه بالعمل وكذلك الاهتمام بالعاملين وتنمية علاقات إنسانية معهم ودراسات أخرى تفترض أن فعالية القيادة تحددها متغيرات تتعلق بسلوك القائد ومتغيرات تتعلق بخصائص الأفراد والموقف الذي يوجد فيه القائد، فهي تدخل خصائص الأفراد مثل شخصيتهم ودافعيتهم وقدراتهم في الحسبان وهي تفترض أيضا تفاعل متغيرات سلوك القائد ومتغيرات الموقف في تحديد فعالية القيادة.

إن النمط القيادي وفاعليته عموماً داخل المنظمة أو خارجها ، يرتبط بمجموعة من العوامل والمتغيرات التي تحدد الموقف والنمط ، إذ أن هناك عوامل تتعلق بالقائد نفسه وعوامل أخرى خاصة بالمرؤوسين ، وعوامل مهمة أيضاً تتعلق بالموقف والمؤسسة نفسها، إلى جانب عوامل البيئة الخارجية المحيطة بالمنظمة (حريم، 2004).

كما تجدر الإشارة هنا كذلك ، وفي ضوء ما تقدم من عرض للنظريات والأنماط الإدارية، أن كثيراً من الإداريين والمختصين في الإدارة التربوية يرون بأن النمط القيادي الموقفي هو النمط المناسب لمثل ظروف التربية والتعليم ، وذلك لتعدد المواقف في المستويات الإدارية المختلفة (مصطفى والنابه، 1986).

الفاعلية (Effectiveness):

لقد تزايد الاهتمام بموضوع الفاعلية منذ أوائل الخمسينيات من القرن العشرين، في ضوء الاتجاهات والنظريات الإدارية، وحسب تنوّع مجموعة المدارس الحديثة في نظرتها المتجددة نحو القيادة الإدارية، وبخاصة مدرسة النظم، والمدرسة الظرفية، ومدرسة النظام الاجتماعي، ومدرسة نظرية القرارات، والإدارة بالأهداف وغيرها.

وعلى الرغم من أنّ موضوع الفاعلية الإدارية قد نال اهتماماً متزايداً وبخاصة في ميدان الإدارة العامة، الأمر الذي جعل اختلافاً بين الباحثين والمهتمين في تحديد مفهوم الفاعلية للمؤسسات عموماً، من هنا نرى أن مرتكزات الفاعلية يمكن تحديدها بتخطيط القوى البشرية وتنميتها، وتقييم أداء العاملين من هيئات علمية وإدارية وفنية، وإثارة دافعية العاملين وتحفيزهم وتنشيطهم، لذا نجد أنّ كثيراً من الدراسات التي أجريت قد استخدمت مؤشرات مختلفة للتعبير عن الفاعلية ووضعها (البدري، 2002).

مفهوم الفاعلية:

عرّف (نشوان، 1991: 63) الفاعلية بأنّها: "المدى الذي ينجز فيه الإداري متطلبات مركزه". وعرّفها (المهدي، 1997: 330) بأنّها: "القيام بالعمل الصحيح بالطريقة الصحيحة". أمّا (الهواري، 1998: 3) فقد عرّفها بأنّها: "تحقيق النتائج التي وجد من أجلها المنصب". ويشير (أحمد، 2002: 49) إلى أنّ الفاعلية "هي القدرة على إحداث الانسجام بين البعدين التنظيمي والشخصي بتحقيق أهداف المنظمة (الجانب التنظيمي) وتحقيق العلاقات الإنسانية وتنمية شخصية العاملين (الجانب الشخصي)". وقد ميّز ريدن (Reddin) بين ثلاثة أنواع من الفاعلية وهي، الفاعلية الإدارية (Managerial Effectiveness) وهذا النوع يهتم بمقدار ما ينجزه الإداري أكثر من الاهتمام بما يعمله فلا أهمية للمجهود الذي يبذله الإداري ما لم يحقق وظيفته.

أمّا النوع الثاني فيهتم بالسلوك الإداري الذي يقوم به الإداري حسب متطلبات مخرجات العمل، مثل: الإنجاز في مواعيد محددة، اتخاذ قرارات سريعة، والتقرير

لما ينجزه بطريقة جيدة ، العلاقات العامة الجيدة، يطلق عليها الفاعلية الظاهرية (Apparent Effectiveness).

أمّا الثالثة فيطلق عليها الفاعلية الشخصية (Personal Effectiveness) ويقصد بها عدم تعارض أهداف المؤسسة مع الأهداف الشخصية للعاملين ، بحيث يكون الإنجاز أكثر ارضاءً لأهداف الشخص منها لأهداف المؤسسة (نشوان، 1991).

فالفاعلية إذن تعني قدرة القائد على تحقيق الهدف والتكيف الخارجي بالإضافة إلى معرفته السليمة والمتجددة بالإدارة وأساليبها، واستخدامها بالشكل المناسب في الوقت المناسب.

ويعتمد تقييم الفعالية على عدة عوامل، منها:

1. طبيعة الهدف: فانجاز الأهداف التي تسعى المنظمة لتحقيقها هو العنصر المحوري في مفهوم الفعالية، بمعنى انه إذا كان الهدف زيادة الإنتاج فان السلوك يكون فعالا إن حقق زيادة في الإنتاج، ويقاس مدى فعالية القائد بمدى تحقيق زيادة في الإنتاج لكن زيادة الإنتاج تعتبر مؤشرا واحدا على فعالية القائد، فهناك نوعية (جودة) الإنتاج ومدى رضى المرؤوسين وغيرها.
2. هوية القائم بعملية التقويم : ذلك لان هذا يتدخل في تحديد طبيعة ودقة تقييم الفعالية، فالمرؤوسين يعتبرون أن القائد الذي يهتم بالعلاقات الإنسانية يكون فعالا، أما من وجهة نظر القائد فيعتبر أن التزامه بتحقيق أهداف المنظمة سيجعله فعالا ولكن النظرة الشمولية لفعالية القائد تؤكد على أهمية تحقيق أهداف المنظمة وأهداف العاملين في نفس الوقت.
3. المدى الزمني لآثار الفعالية : هل هو قريب أم بعيد؟ ولتوضيح ذلك نقول انه يمكن للقادة أن يكونوا فعالين على المدى القريب ولكنهم لا يكونون فعالين على المدى البعيد. والنظرة الأكثر دقة هي أن يكون المدير فعالاً على المدى البعيد والقريب، بمعنى أن تكون لديه رؤية واضحة لمستقبل المنظمة (Vision) ويسعى لتحقيقها (طريف، 1999).

الكفاءة والفاعلية: (Effectiveness and Efficiency)

حتى يكون مفهوم الفاعلية أكثر وضوحاً، ينبغي أن نميّز بين مفهومي الكفاءة (Efficiency) والفاعلية (Effectiveness)، عرّف (الطويل، 2001) الكفاية بأنّها: عملية مرتبطة بالاقتصاد من خلال استخدام المدخلات (Inputs) وتفعيل العمليات (Process) بطريقة اقتصادية وبأقل كلفة وأفضل طريقة ممكنة، أمّا الفاعلية فقد رأى بأنّها: عملية تهتم بكيفية مدخلات نظام وأداء عملياته ونوع مخرجاته.

أمّا إتزيوني (Etzioni) فقد فرّق بين هذين المفهومين، على الرغم من التلازم ما بينهما، إلا أنّه ليس بالضرورة أن تكون المؤسسة فعالة وذات كفاءة عالية في آن واحد، بل أن الكفاءة ربما تحد من مجالات وأنشطة المؤسسة، باعتبارها تركز على التكلفة بينما تتطلب الفاعلية عدداً أوفر من هذهِ الأنشطة (شعبان، 1993)، ويؤكد (عبد الوهاب، 1999: 11) على أنّ المدير يتميّز بالكفاءة "إذا كان يستغل الإمكانات والموارد المتاحة له الاستغلال الاقتصادي الأمثل"، ويتميز المدير بـ الفعّالية "عندما يحقق الأهداف المطلوبة". أمّا (كنعان، 1999: 386) فقد ذكر أنّ الكفاءة القيادية هي "القدرة على انجاز الأهداف المحددة باستخدام الموارد المتاحة دون ضياع للوقت أو الجهد"، أمّا الفاعلية القيادية فهي "القدرة على تحقيق أقصى النتائج والخدمات التي يمكن تحقيقها باستخدام الموارد المحددة المتاحة أحسن استخدام ممكن".

وينظر (الطويل، 2006) إلى الفاعلية من زاويتين: الفاعلية الظاهرية والفاعلية الشخصية، أمّا الأولى (الفاعلية الظاهرية) فتهتم بالسلوك الإداري الذي يلاحظ من خلال الفاعلية الإدارية ويقوم وفق ما تستدعيه متطلبات النظام ومخرجاته مثل اتخاذ القرارات في وقتها المناسب وعند مستواها الأنسب، وسيادة العلاقات الإنسانية الجيدة داخل النظام والإنجاز في المواعيد المحددة. بينما الثانية (الفاعلية الشخصية) فذات علاقة بالأفراد العاملين في النظام وإحساسهم بدرجة من الرضا والقبول، إذ أنّه في الوقت الذي تكوّن المنظمة الإدارية، أهدافها تكوّن للأفراد حاجاتهم، فإذا كانت أهداف الفرد العامل في النظام متناغمة مع أهداف المنظمة، واستشعر الفرد أن تحقيقه لمتطلبات دوره يساعد في إشباع متطلبات حاجاته، يكون أمر الفاعلية الشخصية محققاً وميسراً لبذل الموظف أقصى ما يستطيعه من طاقة،

من أجل إنجاز متطلبات دوره فكلما كان إحساس الفرد بأنّ إنجازه يحقق انسجامه مع أهدافه وحاجاته، كان ذلك محققاً لبعد الفاعلية الشخصية.

أمّا بينكوك (Pennycuick, 1993) المشار إليه في (العنزي، 2008) فقد ميّز بين مفهوم الكفاية والفاعلية فقد عرف الكفاية بأنّها: النسبة بين المدخلات والمخرجات والحصول على كلفة مخرجات بأقل مدخلات ممكنة Input/Output. أمّا الفاعلية فهي تحقيق المؤسسة أهدافها المحددة مسبقاً مع الأخذ بعين الاعتبار نوعية الخدمات.

وقد عرّفت (حداد، 1993) الفاعلية بأنّها: مدى قدرة المنظمات المختلفة على تحقيق أهدافها في ظل الموارد المحدودة المتاحة، أي أن الإطار الذي تمارس فيه تلك المنظمات أعمالها يحكمه معياران تحقيق الأهداف وإنجاز الأهداف، أمّا (عابدين، 2001) فقد عرّف الكفاءة بأنّها عمل الأشياء بشكل صحيح، والفاعلية تعني عمل الأشياء الصحيحة بشكل صحيح.

وقد ميّز (شيرينيز، 2004) بين الفاعلية والكفاية بأنّ الفاعلية هي مدى تحقيق مستوى المخرج المرغوب، أما الكفاية فهي مستوى المخرج المطلوب بأقل تكلفة ممكنة. أي أن الكفاية هي الفاعلية مقترنة بمطلب إضافي هو تحقيق هذا الهدف بأقل الطرائق تكلفة.

وبناءً على ما سبق، فإنّ مفهوم الفاعلية أوسع وأشمل من مفهوم الكفاءة، بل يمكن استخدام الكفاءة كمؤشر من مؤشرات الفاعلية التنظيمية. فالفاعلية الإدارية في رأي فيدلر (Fiedler) تقدّر فاعلية القائد بمدى الإنجاز الذي تحققه مجموعة العمل التابعة له في أهدافها، بينما يرى هيرسي وبلانشارد (Hersey & Blanshard) أنّ الفاعلية الإدارية حسب نظريتهما الموقفية بدلالة أداء المجموعة وإنتاجيتها، ومدى تحقق الأهداف من جهة، والظروف النفسية والمادية، والاجتماعية للأفراد العاملين من جهة أخرى (العمري، 1991).

مداخل دراسة الفاعلية:

هناك عدة مداخل لقياس الفاعلية التنظيمية، حيث يعد مدخلا الأهداف ومصادر النظم من أقدمها وأهمها حيث انبثقت بقية المداخل عن هذين المدخلين، وفيما يلي عرض لأهم هذهِ المداخل:

أولاً: مدخل الهدف:

وهو من أقدم هذهِ المداخل استخداماً لقياس الفاعلية، حيث اعتمدت بقية المداخل التي تم التوصل إليها على مدخل الهدف كأساس لبنائها. ويفترض أصحاب هذا المدخل افتراضين، الأول: أن لكل منظمة غاية نهائية تسعى للوصول إليها والثاني: أنه بالإمكان تحديد الغاية النهائية لكل منظمة ومن ثم قياس مدى النجاح في تحقيقها. ولذا، نجد أنصار هذا المدخل يعرفون الفاعلية بأنّها: "مدى تحقيق المنظمة لأهدافها المحددة لها". ويشيرون كذلك إلى أنّ هناك على الأقل ثلاثة أنواع مختلفة من الأهداف المؤسسية، وتوجد في معظم لمنظمات، وهي: (العنزي، 2008)

أ. الأهداف الرسمية: وهي التي تحمل غرض ورسالة المنظمة وتكون على شكل وثيقة أو نظام أساسي تحاول قيادة المؤسسة التصريح والإعلان بشكل رسمي.

ب. أهداف التشغيل: وتمثل الأهداف المترجمة على شكل سياسات فعلية، وتقود هذهِ الأهداف النشاطات والوظائف الفعلية بمدى الممارسات التنفيذية، كما هو الحال مثلاً في حقيقة الممارسات التربوية الفعلية.

ج. الأهداف العملية: وهي أهداف يمكن قياس التقدم فيها من خلال معايير ثابتة ومحددة.

وعلى الرغم من أهمية مدخل الأهداف في قياس الفاعلية للمؤسسات، إلا أنّه واجهته الانتقادات التالية: حيث يؤخذ عليه أنّه في أغلب الأحيان ولقياس الفاعلية يتم التركيز على أهداف القادة والرؤساء بدلاً من تلك التي توضع على سبيل المثال في المجال التربوي من قبل المعلمين والطلبة أو الفئات الأخرى، إلى جانب الحالات التي يتغاضى الباحثون فيها عن عدم وضوح الأهداف وتناقضها، ويتم التعامل بطريقة منطقية كما لو كانت الأهداف منسجمة، والتعامل مع الأهداف كذلك لو كانت ثابتة أو نهائية، دون الأخذ بالتغيرات في العوامل البيئية والسلوك المدرسي

الوظيفي، إلى جانب إهمالها للأهداف والإجراءات الواقعية غير الرسمية، وتجاهل البيئة وتأثيراتها على المنظمة التربوية (Hoy & Miskel, 1991).

ثانياً: مدخل النظم:

يركّز هذا المدخل على قدرة المنظمة في الحصول على المصادر النادرة والقيّمة من بيئتها الخارجية واستخدامها، لذلك ولقياس فاعلية المنظمة؛ ينبغي تقييم الانسجام الداخلي للمنظمة وكفاءتها في استخدام مصادرها ونجاح آلية وتفاعل (دينامية) عملها، وقدرتها على التنافس للحصول على مصادرها وخصوصاً النادرة والقيّمة (Hoy & Miskel, 1991).

ووفقاً لمنظور مدخل النظم يكون هدف المنظمة هو البقاء والنمو، وعلى الرغم من الانتقادات الموجهة لهذا المدخل والمتعلقة بعدم الفصل بين مفهومي الكفاءة والفاعلية، كما أنّه لا يتلاءم في قياس المنظمات غير الربحية أو الخدمية، إلى جانب مبالغة هذا المدخل على المدخلات المتمثلة باستقطاب المصادر، الأمر الذي قد يكون له أثر على المخرجات، إلى جانب تعددية مكونات النظام الداخلي والخارجي الأمر الذي يؤدي إلى إختلاف وجهات النظر، إلى جانب ما يفترضه هذا المدخل على أن المنظمات خالية من الصراعات والمعوقات الداخلية (عون الله، 1987).

ثالثاً: مدخل تطوير الذات:

إنّ معيار الحكم على الفاعلية في هذا المدخل يعتمد على قدرة المؤسسة على تطوير ذاتها بذاتها، ويتم التركيز هنا على المتغيرات الإنسانية والبيئية التي تؤثر في المؤسسة وتتأثر بها، وتجدر الإشارة إلى أنّ غالبية أنصار هذا المدخل يتفقون على أنّ فاعلية المنظمة تُقّاس بمدى وعي المنظمة بطبيعة عملياتها الداخلية، والعوامل التي تحكم أداءها وتحدد علاقتها مع بيئتها الخارجية، وبمدى قدرة المنظمة على السيطرة على هذهِ العمليات، وإحداث تغيرات مخططة فيها، وتوجيهها لتحقيق أهدافها، ومن هنا نجد التركيز في هذا المدخل على تطوير ممارسات عملية من أجل تعزيز أبعاد مختلفة للسلوك الإشرافي الذي يهتم بالعاملين، والتركيز على روح الفريق وعملهم في الإدارة (العنزي، 2008).

خصائص ومهارات القائد الفعّال:

تعد المؤسسات التربوية في أي مجتمع من المجتمعات من الأدوات الرئيسة والوسائل الفاعلة في إعداد القوى البشرية المؤهلة، والقادرة على إحداث التنمية البشرية المنشودة في القطاعات المختلفة الاقتصادية، والسياسية، والاجتماعية، فهي تعمل على إعداد الإنسان الذي هو أهم مدخلاتها ومخرجاتها، من خلال الدور المتجدد في بناء الإنسان وتطويره، ويتوقف تحقيق الأهداف المؤسسة التربوية المرسومة على فاعلية القيادة التربوية وكفاءتها بالوصول لهذهِ الأهداف بأفضل السبل والطرق وأقل التكاليف والجهد من قيادة تربوية توجه أنشطتها المختلفة (أبو الكشك، 1996).

أن فعالية الإداري ترتبط ارتباطا وثيقا بالخصائص الإدارية والفنية والإنسانية والتصورية كمهارات أساسية وشاملة تقتضيها ضرورة العمل حاضراً ومستقبلاً. أمّا بالنسبة للخصائص الإدارية يمكن أن تتمثل بقدرة الإداري على ممارسة الأعمال في إطار السلطات والمسؤوليات المحددة، وتطبيق اللوائح التنظيمية التي تصدرها وزارة التربية والتعليم، وبالتالي العمل على تكييف النظام الإداري بالتكامل والتنسيق بين الجهود في المستويات الإدارية المختلفة، والعمل من خلال قنوات اتصال محددة بغرض تنفيذ أولوية الخدمات التعليمية، والتأكد من أنّ الخطط واللوائح تنفذ بكفاءة (الجوفي، 1992).

في حين يرى الإداريون أنّ الخصائص الفنية التي تتطلبها مقتضيات العمل الإداري تتمثل بضرورة فهم واستيعاب معطيات التقدم التكنولوجي والمعرفي في مجال عمله وقدرته على التعامل مع موارد النظام، والتخطيط والتنظيم العلمي لتصميم بيئة عمل مناسبة مع التنوع في الطرق والأساليب لمواجهة المشكلات وحلها بحسب المواقف المختلفة، والتمكن والقدرة على اتخاذ القرارات المناسبة الرشيدة (العمري، 1991).

بينما ترى فئة آخرى من الإداريين أنّ قدرة الإداري على تفهم الذات الإنسانية ودرجة التقبل وحسن الإصغاء للآخرين، وبناء أجواء ودية بين الإداري والعاملين، هي خصائص إنسانية ضرورية تتطلب من الإداري، التأهيل المناسب

والمعرفة الواسعة، والبصيرة النافذة، والخبرات السيكولوجية المختلفة، بغرض إيجاد حيوية فالتعامل بين الفريق والقائد الإداري ، فتشجيع العاملين، وإشباع رغبات طبيعة النفس البشرية في الدعم المعنوي، يضمن استمرارية الفرد بالعمل والمشاركة الفاعلة في تحقيق أهداف العمل ومتطلباته (سلامة، 1992).

أمّافيما يتعلق بالخصائص التصورية أو الذهنية للإداري ، والتي تعتبر مصدراً للنشاط في ممارسة الخصائص الإدارية ، والفنية، والإنسانية، تتمثل بالسلوك الخفي الذي تمارس من خلاله المهارات المختلفة، فهي تصورات عقلية ذات بعد يمكن من خلالها رؤية مدخلات الإدارة التعليمية وعملياتها ومخرجاتها، وفق منظور السياسة التربوية للدولة ، والأهداف والغايات التي تنشدها وزارة التربية والتعليم، إلى جانب رؤية حاجات المتعلمين وفق متطلبات المجتمع وحاجاته القائمة والمنتظرة، في ضوء مقتضيات العصر إذ يعتبر البعد التصوري عاملاً إيجابياً وبناءً وأساسياً في نجاح الإداري وفعاليته فالمدى الذي يتوقع فيه الإ داري تحقق الأهداف التربوية يشير وبشكل واضح لما يترتب عليه من متطلبات لتوفير الخدمات والتسهيلات والوسائل والآليات المناسبة لتحقيق أهداف الـ سياسة التربوية والتعليمية (المصري، 1985).

وقد أشار بارسونز (Parsons) إلى أنّ الخصائص الأربعة المذكورة والتي ينبغي توفرها في الإداري ، يمكن وضعها ضمن ثلاثة مستويات وظيفية يحددها الهيكل التنظيمي، وهذهِ المستويات هي:

أ. المستوى الاحترافي: (Professional Level) يتعلق بأداء الواجبات والمهمات والأعمال كالمساعدين والمستشارين والمشرفين في الوزارة ، والإدارة المدرسية، والمعلمين في المدارس.

ب. المستوى الإداري: (Managerial Level) ومهمة هذا المستوى هي الوساطة بين مختلف أقسام الأجهزة الإدارية والتنسيق بين الجهود.

ج. مستوى المصلحة العامة: (Public interest Level) ومهمة هذا المستوى تتعلق بالنظام الاجتماعي الخارجي، إذ يتم من خلاله توظيف الإمكانات المتاحة من موارد النظام حتى يتسنى تقديم الخدمات الاجتماعية والثقافية.

إلا أن الباحثين والمختصين في مجال الإدارة التربوية يرون أنّ تلك المستويات الثلاثة، يمكن أن تمارس من خلال الدور الذي يقوم به القائد الإداري الفعّال بحكم السلطة الممنوحة والمخول بها، بحيث يقوم بإصدار الأوامر والتوجيهات للمستويات الإدارية المختلفة (Robbins, 1980).

وقد أورد (دهيش وآخرون، 2007) العديد من السلوكيات التي تجعل المديرين ناجحين منها ما يلي:

بعد النظر:

فبعض الناس لديهم القدرة على رؤية الأشياء من خلال أضيق القنوات، وذلك لان لديهم المقدرة على تحديد الرؤية، فهم يحددون الأهداف ثم يقومون بتشجيع الآخرين على مشاركتهم الرؤية ثم مساعدتهم لتحقيق تلك الأهداف في الواقع، فمثل هؤلاء القادة لديهم مهارة خاصة في التوجيه فهم يعرفون أين هم الآن، وكيف سيصلون هناك وإلى أين سيقودون المنظمة.

التكامل:

التكامل من أهم سمات القائد المعاصر، فمعنى أن تكون متكاملاً أن تكون عادلاً،وأميناً وعلى خلق، فالقيادة تعتمد على الأمانة والأخلاق الحميدة، ويعد القائد الأمين مثلا أعلى للآخرين، وذلك عن طريق تصرفه بأسلوب يتوافق مع الأخلاق والقيم، فهو يحترم الأفراد الذين يعملون معه، ويحترم أيضا قواعد المؤسسة وقيمها.

الكفاءة:

الكفاءة شرط أساسي تتطلب من القائد التصرف بشكل ناضج وأن يكون مثلا أعلى يحتذى به ،وأن يكون كفؤاً في المهارات القيادية الرئيسية مثل مهارات التخطيط وأن يكون على علم بكل مقدرات المؤسسة، وبكل ادوار الأقسام المختلفة في المؤسسة.

القدرة على حل المشكلات:

تعد القدرة على حل المشكلات من أهم المهارات القيادية العملية، فلكي يحل القائد المشكلة لابد أولاً أن يحددها وأن يحيط علما بكل جوانبها، فأهم خطوة في عملية حل المشكلات هي فهم المشكلة أولاً، ومعرفة طبيعتها، ثم العمل على حلها

اعتماداً على التفكير العلمي وعلى مهارات الفرد في التعامل مع المشكلات داخل المؤسسة.

التقويم الذاتي:

التقويم الذاتي من أهم سمات القائد الناجح، فالأفراد الذين لديهم تقييم ذاتي مرتفع لا يشكون ولو للحظة واحدة في قدرتهم على القيام بأي عمل مهما كان صعبا.

ويصف (أحمد، 2002) المدير الفعّال بما يلي:

أ. هو المدير الذي يستطيع تحديد أهداف مرغوب فيها وذات قيمة، ويتمكن من تحقيقها باستخدام الموارد المتاحة الاستخدام الأمثل، ويتبنى رؤية واضحة ورسالة متميزة في الحياة.

ب. لديه المعرفة السليمة والمتجددة بأساسيات علوم الإدارة وأساليبها المستخدمة.

ج. يتصف بالقدرة الإدارية ويقصد بها الدقة في تصور المواقف وتحديد المشكلات واستخدام الأساليب الإدارية المناسبة في مواقعها المناسبة.

د. يتصف بالقدرة القيادية ويقصد بها إمكانية التأثير في سلوك المعاونين وتوجيه هذا السلوك التحقيق الصحيح للأهداف المحددة، ويتصف بالتخطيط الجيد.

ه. ينظم العمل بشكل فعال حيث يتم مراعاة رغبات الأفراد وقدراتهم مع متطلبات العمل دون أن يؤثر ذلك على سير العمل، ولديه القدرة على اتخاذ قرارات فعالة.

و. يشخص الموقف بدقة ويختار النمط الملائم للموقف ويستطيع أن يغيّر ما يجب تغييره ويتكيف مع ما لا يمكن تغييره.

والمدير الفعّال يستمر في العمل ويرتقي به باستمرار، ويمكن أن يكون المدير ناجحاً وغير فعّال، وذلك لأنه يؤثّر في سلوك الآخرين في الأجل القصير فقط ويمكن أن يكون المدير ناجحاً وفعّالاً في نفس الوقت، وتأثيره سيؤدي إلى تطوير تنظيمي، وإلى كفاءة إنتاجية في الأجل الطويل (Destefano, 2003).

كما أن المدير الفعّال يهتم بالوقت ويثمنه حيث يكون منتظماً بالأعمال وبتحديد الأولويات، وجدولة الأعمال زمنياً، يحتاج كذلك إلى طريقة تفكير منهجية

علمية تتسم بالتفكير الإبتكاري و المتميّز، وتبني القرارات المناسبة بعيداً عن التحيز والانفعال، حيث يشارك المرؤوسين ويشجعهم على اتخاذ قرارات المنظمة أو المؤسسة، لتحقيق الأهداف وإنجازها ضمن إطار تخطيط فعّال متوازن (صالح، 2003).

كما تجدر الإشارة إلى أنّ فاعلية القيادة للمنظمات والمؤسسات تستلزم توفر المرونة وتوفير فرص التطور الذاتي للعاملين ، والاعتماد على نمط لكل الفريق والتأكيد على التنوّع وذلك لمواجهة تحديات القرن الحادي والعشرين، الأمر الذي يجعل عملية الانتقال من مدير فعّال كدور إداري إلى الدور القيادي أمراً في غاية الأهمية والضرورة، وبخاصة في المؤسسات التي تتعامل بمعطيات كتلك الموجودة في المؤسسات التربوية والتعليمية ، إذ أنّ العلاقات الطيبة والسلوك القدوة ، والتجديد والتعلّم وتشجيع روح الفريق والابتكار، والاعتراف بالجهود والإنجازات ومكافآتها يضعنا أمام درجة عالية من القبول والتميز والاستمرارية للمنظمة أو المؤسسة التربوية في ظل الاحترام المتبادل في إطار قيادة فعّالة تحترم الجماعة والعاملين في المؤسسة، ويبادلونها نفس الاحترام وتحمل المسؤولية الأخلاقية في تحقيق الأهداف المرجوة، فالقائد الفعّال من خلال مواقفه وطريقة تفكيره وتميزها ، يجعل عمل المؤسسة مستمراً بروح معنوية عالية ورقابة وإدارة ذاتية موجهة ، تؤمن بتوزيع الأدوار والمشاركة في اتخاذ القرارات المناسبة لأداء المهام والواجبات ، وتحقيق الغاية المرجوة بالوقت والجهد المناسب في إطار برنامج زمني مدّروس يتابع الإنجازات بدرجة عالية من الكفاءة والفاعلية (حمادات، 2006).

فالمهام والواجبات الإدارية والتوجيهية والفنية في إطار التنسيق والتكامل تجعل مهام القائد الإداري بمنتهى الوضوح ، الأمر الذي يجعل الرؤيا المستقبلية لاستمرارية المنظمة أو المؤسسة وفاعليتها وفق منظور الأهداف والنظم والمواقف المتنوعة من خلال التشجيع والتحفيز المادي والمعنوي للعاملين ، فذلك يساعد على التطوير الذاتي للعاملين ، ويقيم جوانب تسهم مستقبلاً في تلاشي نقاط يرى فيها المرؤوسين أنّهم بحاجة للتطوير والتجديد و التميّز والابتكار، من أجل بقاء

واستمرارية مؤسستهم في تحقيق أهدافها وغاياتها بدرجة عالية من الرضا عن قيادة المؤسسة والعاملين بها (المصري، 1985).

ويجمل (البدارين، 2003) خصائص القائد التربوي الفعّال فيما يلي:

1. الإنابة أو تفو يض السلطة: وهي أن يخول القائد غيره سلطة القيام ببعض الأعمال التي تدخل في حدود سلطته ومسؤولياته.
2. العلاقات الإنسانية الطيبة: وهي تبدأ من إيمان القائد بـ أنّ جماعة العاملين معه هم بشر لهم حقوقهم ولهم مشكلا تهم وفي نفوسهم آمال تتعلق بالعمل وخارجه ويتطلب ذلك الاحتفاظ بمعنويات عالية بين الموظفين وسيادة روح الفريق بينهم.
3. التوجيه الجيد لاتصالات العمل : ويقصد به توصيل الأوامر من الإدارة إلى مختلف المستويات الإدارية في العمل وبالعكس يقصد التأكد من فهم الجميع لهذه الأوامر حتى ينفذوها على الوجه الأكمل.
4. الإدارة الاستشارية: ويقصد به أن تستشير الإدارة موظفيها فيما تتخذه من قرارات تكون ذات تأثير على العمل.
5. الدوافع الايجابية: ويقصد به تبصير الأشخاص بالأغراض التي من أجلها يؤدون أعمالهم مما يساعد على رضاهم الشخصي عن العمل مما يؤدي إلى الارتفاع بمستوى الكفاية وتحقيق الأهداف.
6. تنمية روح التعاون بين مختلف الفئات ومختلف المستويات الإدارية مما يساعد على تالف الجهود ووحدة المنظمة.
7. النهوض بالمستويات الإدارية المساعدة : وذلك يتطلب من القائد أن ينمي معلومات من يعملون معه ويزودهم بالخبرات اللازمة و أن يغير من عاداتهم إذا كانت لا تتلاءم مع مصلحة العمل ومصلحتهم من أجل تحقيق الأهداف العامة.
8. القدوة الحسنة: القيادة الماهرة هي التي تجيد فن التأثير والجذب لمن يقودهم، ولا تناقض لديهم في المبدأ والتطبيق، فلا بد أن ترتقي إلى مستوى المركز الذي تشغله بحيث تعتبر قدوة للعاملين في كل ما تقوله وتفعله.

وهناك مجموعة من المهارات تعتبر ضرورية لنجاح وفعالية القائد التربوي وهي (الاغبري، 2006):

1. **المهارات الفكرية:** وهي قدرة المدير على التفكير الجاد بكل المتغيرات والمستجدات ووضع التصور المناسب لمواجهتها ، والقدرة على التنبؤ بالفرص التي يمكن أن تساعد في تعزيز مستوى المؤسسة في جميع المجالات.
2. **المهارات الفنية:** تتعلق المهارات الفنية بالأساليب والطرائق التي يستخدمها رجل الإدارة في ممارسة عمله ومعالجته للمواقف التي يصادفها ، وتتطلب المهارات الفنية قدر ا ضروريا من المعلومات والأصول العلمية والفنية التي يتطلبها نجاح العمل الإداري.
3. **المهارات الإنسانية:** وتعني قدرة الإداري على التعامل مع العاملين ، وتنسيق جهودهم، واشاعة روح العمل الجماعي بينهم ،ويتطلب هذا و جود الفهم المتبادل بينه وبينهم، ومعرفة آرائهم وميولهم واتجاهاتهم ، حيث يؤدي ذلك إلى تعزيز الثقة ومضاعفة الإنتاج.

أدوار مدير التربية والتعليم:

تعد إدارة التربية والتعليم بمثابة الجهاز التنفيذي في المناطق التعليمية والمحافظات، حيث تعمل من خلال اللوائح والتعليمات وتنظيمات الوزارة على توفير المعلم والمنهاج والتجهيزات المختلفة اللازمة للإدارة المدرسية لتسهيل العلمية التعليمية وتنفيذها، وفي ضوء اللوائح والتنظيمات تقوم الإدارة بالدور الإشرافي والفني والإداري لمتابعة تنفيذ السياسات التعليمية في الميدان التربوي ، في ظل السلطات والصلاحيات المخول بها مدير التربية والتعليم ، فالممارسات الفعلية للخصائص الوظيفية اللازمة التي يطالب بها للقيام بالمهام والو اجبات في إطار تنسيق الجهود مع غيره من المساعدين ورؤساء الأقسام والوحدات الإدارية والفنية في مديرية التربية والتعليم . وبناءً عليه فأن أداء مدير التربية والتعليم هو السلوك الفعلي الذي يقوم ضمن الدور المنوط به ، بحيث يمكن قياس ذلك الأداء من خلال مخرجات العمل وكفايته (العظامات، 2004).

ويحتل مدير التربية والتعليم كقائد تربوي مركزاً وظيفياً متقدماً، ومسؤول عن تحقيق أهداف المؤسسة التربوية التي يقودها بنجاح كبير ، ولعل النجاح الإداري يشير إلى طبيعة العلاقة الطيبة والشخصية بين المدير والمرؤوسين ، فالسلوك

الوظيفي لعمل مدير التربية والتعليم يتطلب بعداً إنسانياً و اجتماعياً، يضعه في كثير من الأحيان أمام مواقف تربوية و اجتماعية، تحدد النمط القيادي الذي يمارسه في مواقفه اليومية، وفي ظل ظروف اجتماعية معينة؛ فمدير التربية والتعليم إذاً مركز اهتمام اجتماعي وحياتي في إطار المجتمع المحلي الذي يتعامل معه (أبو عين ، 1983).

أمّا المجالات التي يمارسها مدير التربية والتعليم سواء أكانت في الجانب الإداري أم الفني أم الإنساني أم التصوري ، والتي تعد بمجملها مجموعة من القدرات والممارسات الإدارية والفنية ، والسيكولوجية الإنسانية، والتصورية الذهنية، بحيث يتسنى له القيام بتأدية عمله بكفاءة وسهولة ويُسر ، حيث تقاس فعالية مدير التربية بدرجة تحقيق الأهداف ، فالإدارة الناجحة تحاول الوصول إلى الهدف بأقل تكلفة وجهد، كما تعمل على استغلال جميع عناصر ومعطيات ومدخلات المنظمة لتحقيق حاجات المجتمع ككل (عبد الحميد، 1988).

وعلى ذلك يتضح ضرورة امتلاك مدير التربية لمجموعة من المهارات والمعارف والمعلومات اللازمة لا تخاذ قراراته من أجل تحقيق الأهداف والخطط الموضوعية من الوزارة لذا تم تفويض مديري التربية والتعليم صلاحيات مختلفة من أجل إنجاز وسرعة اتخاذ القرار، وتلبية احتياجات الميدان التعليمي ، وخدمة العملية التعليمي، من هذا المنطلق نجد أن ما يصدر من قرارات لمديري التربية والتعليم تتناسب في أغلب الأحيان وتتلاءم مع ظروف واقع المناطق الجغرافية المختلفة، فحلقة الاتصال بين المركز (الوزارة) و(إدارة التربية والتعليم) تكون من خلال مدير التربية والتعليم ، الأمر الذي يتطلب استمرارية وديمومة الا تصال بين المستوى الإداري (الإدارة العليا) و(الإدارة الوسطى) لضمان تقديم المعلومات والبيانات الدقيقة وفي الوقت المناسب ، لأنّ عملية تحقيق الأهداف وإنجازها تعتمد على مدى فعالية واستمرارية هذا التواصل (قبلان، 1994).

إنّ طبيعة عمل مدير التربية والتعليم تفرض عليه أن يقوم بدوره القيادي في توجيه مرؤوسيه ومتابعتهم ، فقد تبين أن رجل الإدارة التعليمية يؤدي دوراً قيادياً هاماً بالنسبة لمرؤوسيه، لأنّه هو الذي ينقل ويترجم قرارات المستويات الأعلى، وهو

الذي بحكم تأثيره ونفوذه عليهم يستطيع أن يمهد الطريق التي يمكنهم من تنفيذ هـــذهِ القرارات (العظامات، 2004).

فمدير التربية والتعليم يسهم في وضع الخطط التربوية في المنطقة التعليمية التي يترأس الكادر التربوي فيها ، ويتابع تنفيذها، ويشرف ويقيّم ويراقـــب مختلـــف الفعّاليات في المديرية، وبالتالي يرسم المعالم الأساسية للسياسة التعليمية على امتداد المنطقة المحلية التي يتولى إدارتها التربوية (قبلان، 1994).

وتشمل مسؤولية مدير التربية والتعليمية كذلك تطوير المناهج وتنفيذ البرنامج وعمليات سير المدارس، وتقديم التقارير والتغذية الراجعة من الميدان التعليمي بشكل دوري ومستمر (Kean, 1983).

وعلى الرغم أن مدير التربية والتعليم يمارس أدواره وقراراته معتمداً في ذلك على اللوائح والتعليمات الصادرة عن الوزارة ، إلـــى جانـــب التقـــارير المكتوبـــة والاجتماعات واللجان والاتصالات الشخصية، إلا أنّ البعد التصوري له انعكاس في كثير من الأحيان على فعالية الإدارة (عبد الوهاب، 1979).كمـــا أنّ دور مـــدير التربية والتعليم يتطلب فهم واضح لعملية التخطيط التربوي ، حيث ينعكس ذلك على ممارسته للأدوار والمهام المختلفة ، إذ أنّ مدير التربية عليه الإلمام بمجالات رئيسية لعملية التخطيط التربوي من حيث آلية التخطيط ، واتخاذ القـــرارات والتـــشكيلات والموازنة والإحصاء، الأمر الذي يشير بالمحصلة إلى مستوى الفاعلية الإدارية على أداء وكفاءة المنظمة في تحقيق أهداف التربية والتعليم العامة (الحسين، 1992).

أمّا فيما يتعلق بالفاعلية ، فقد أشارت بعـــض الدراســـات أنّ فاعليـــة الإدارة التعليمية في الميدان التعليمي ، تنبع من كون قراراتها تتسم بالواقعية لما لـــذلك مـــن مؤشرات حقيقية لمدى الكفاءة الإدارية ، في إطار العمل الجماعي المشترك، والـــذي يهدف بالمحصلة لتحقيق الغايات المرسومة ، وغالباً وأمـــام الظـــروف الاجتماعيـــة والواقعية نجد أنها تقلل من ارتفاع الأداء و الفعّالية لمدير التربيـــة عمومـــاً نتيجـــة لتعرضه للضغوط الاجتماعية المحيطة (الطراونة، 1988).

ومن العوامل التي تؤدي إلى ضعف الفاعلية لدى مدير التربية أيضا، العجز عن التواصل الفعّال وعدم القدرة على بناء العلاقـــات وضـــعف الرقابـــة عـــلـــى

العاملين،وضعف تقويم العاملين والإخفاق في تقـديم نمـوذج قيـادي، وضـعف مهارات صنع القرار، وقد تم التوصل إلى ذلك في الدراسة التـي أعـدتها يوهنـغ (Uhing, 2002) عن الإستراتيجيات المستخدمة من قبل مديري التربية والتعليم فـي ولاية نبراسكا الأمريكية لمساعدة مدير المدرسة غير الفعّال على تحسين أدائه.

وفي محاولة لتقويم أداء مديري التربية والتعليم ينبغي تحديد المهام المطلوبة في إطار عام تشمل مجموعة من الجوانب الأساسـية ،حيـث تناولـت الإشـراف والتخطيط، والمتابعة، والتقويم، وتحديد المراكز، والتنمية، إن (21) مهمة لمـديري التربية والتعليم شملت الجوانب التي تمّ الإشارة إليها، ففي مجال الإشراف تضمنت : الإشراف على الامتحانات وتنظيمها،وتوفير الكتب المدرسية ، والأدلـة والمنـاهج المدرسية،وتنظيم الشؤون المادية ، والموظفين، وتوفير التقنيات، وتنظـيم الـشؤون الإدارية، وتنظيم برامج محو الأمية. أمّا في مجال التخطيط تضمنت وضع الخريطة التربوية ووضع الخطة السنوية للمديرية وفي مجال المتابعة والتقويم ، تـضمنت: تدريب العاملين، وتابعة إنشائية الأبنية المدرسية ، ومتابعة توفير الخدمات الصحية والإرشادية،وتقويم أداء العاملين ومتابعة تنفيذ المناهج المدرسية ، إضافة إلى توثيق الصلة بين المديرية والمؤسسات المحلية الأخرى والمجتمع ، إلى جانب تحديد مراكز الموظفين والمعلمين والتنقلات الإدارية والترتيبات، وفي ضوء ما سبق نلمس عموماً ما أبرز المهام الملقاة على عاتق مدير التربية والتعليم ، والتي توضح بالتالي الأدوار القيادية والأدوار المتشعبة في المجالات الإدارية والفنية ، والإنسانية والتصورية (أبو الكشك، 1996).

بناء على ما تقدم يرى الباحث أنّ المدير الناجح والفعّال هو الـذي يـستطيع إيجاد علاقات طيبة مع أكبر عدد ممكن من الأفراد داخل المؤسـسة أو خارجهـا ، بحيث لا تطغى هذهِ العلاقات على إنتاجية العمل ، وأن تكون هناك دوائـر اتـصال متوازية مع كافة الفعّاليات التربوية والاجتماعية، إلى جانب توفر صفة المرونة إزاء الفعاليات والأنشطة بحيث يقدم البدائل والمقترحات ، ويضفي عليها شيء من التناسق والتكامل

وفي ضوء معطيات التنظيم الإداري والهيكلي لوز ارة التربية والتعليم ، ينبغي أن يدرك مدير التربية والتعليم أهمية توفر الخطة التربوية المرنة القابلة للتعديل إذا لزم الأمر حيث ينعكس ذلك على أداء إدارة التربية في الميدان وكفاءته وفعاليته الأمر الذي يشير كذلك لضرورة إدراك الواقع وإمكانية التغيير والتجديد ، بغرض التطوير والتنبؤ بالمسؤوليات والأدوار المترتبة على ذلك ، وتعد كما أشرنا دراسة فعالية المدير التربوي من خلال ممارسته الوظيفية والعملية ضمن قائمة من الخصائص والكفايات التي ينبغي توافرها لديه حاضراً و مستقبلاً في ظل الواقع والممكن (الحائل، 1988).

فقياس الفعالية يرتبط بمؤشرات مختلفة ، ولكن الموضوعية وتحديد الواجبات والمهارات اللازمة والمطلوبة في إطار مجموعة من الكفايات يجب توفرها لدى العاملين في المؤسسات التربوية على سبيل المثال ، يجعلنا نتحدى كافة الاحتمالات في ضوء أولويات العمل التربوي ، في غمرة الانفجار المعرفي والتكنولوجي الهائل في كافة مجالات العلوم والمعارف ، وذلك بضرورة إعادة النظر في فاعلية الأدوات والوسائل المتاحة، والمهام التي ينبغي توفرها لتطوير الإدارة التربوية وقياداتها ، من خلال برامج التقويم الذاتي والخارجي للواجبات والأدوار المختلفة الملقاة على عاتق القائد التربوي، وذلك من أجل مواكبة عناصر التغيير المختلفة ، والمحيطة بالمؤسسة التربوية التي لا تعمل بمعزل عن ظروف المجتمع ، والتغيرات المختلفة المحيطة على المستوى المحلي والدولي (العمري، 1991).

2.2 الدراسات السابقة:

على الرغم اهتمام الباحثين بموضوع الدراسة الحالية، إلا أنّ الباحث لم يجد دراسات تناولت موضوع الدراسة الحالية بصورة مباشرة ، غير أن هناك بعض الدراسات الأجنبية تعرضت لجانب ، أو آخر من موضوع الدراسة وفيما يأتي بعض الدراسات التي أجريت في هذا المجال والتي تم تقسيمها إلى: دراسات عربية ، ودراسات أجنبية، والتي تمَّ استعراضها من الأقدم إلى الأحدث.

أولاً: **الدراسات العربية:**

أجرى (حتاملة، 1989) دراسة هدفت إلى الكشف عن الفروق بين تصورات الفئات الثلاث للكفايات الإدارية والعلمية والفنية والسلوكية والإنسانية وإلى ترتيبها حسب درجة امتلاكها كممارسات لمدير المدرسة، وقد وزعت الاستبانة على خمسة مجالات رئيسية هي: المجال الإداري، والمجال الفني، والمجال العلمي، والمجال السلوكي، والإنساني. تكونت عينة الدراسة من (124) مشرفا تربويا و(254) مديرا و(846) ولي أمر. وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الفئات الثلاث على المجالات الخمسة، إذ ركزت الفئات مجتمعة على المجال الإداري، بينما لم يكن تركيزها متساوياً على المجالات الأخرى. فقد ركزت فئة للمشرفين وأولياء الأمور على المجال الإنساني، بينما ركزت فئة المعلمين على المجال السلوكي. وكانت أكثر الكفايات امتلاكاً لدى مدير المدرسة الثانوية حسب تصور الفئات الثلاث مجتمعة هي الكفايات الإدارية، يليها الكفايات الإنسانية. أما اقل المجالات امتلاكاً لدى مدير المدرسة حسب تصور الفئات الثلاث مرتبة ترتيباً تنازلياً هي الكفايات الفنية، والكفايات العلمية، بينما جاءت الكفايات السلوكية في مرتبة متوسطة من حيث امتلاكها لمدير المدرسة.

كما قام (شحاته، 1990) بدراسة هدفت إلى التعرف على المهام الإدارية والفنية التي يفترض أن يقوم بها مدير المدرسة الثانوية العامة في الأردن وما واقع ممارسة هذه المهام، ومعرفة الفروق في ممارسة المديرين والمديرات لمهامهم الإدارية والفنية تعزى لمتغيرات الجنس، والمؤهل، والعمر، وموقع المدرسة (المدينة/ القرية). ولإغراض الدراسة، قام الباحث بتطوير أداة قياس تمثل المهام الإدارية والفنية المنوطة بمدير المدرسة الثانوية، تم توزيعها على عينة الدراسة المكونة من (108) مديراً ومديرة، و(432) معلماً ومعلمة. وقد أظهرت النتائج أنّ المهام الإدارية والفنية التي يقوم بها مديرو المدارس الثانوية هي المهام التي تتعلق بالمناهج وأساليب التدريس، والهيئة التدريسية، والنمو المهني، وشؤون الطلاب والإرشاد التربوي، والبناء المدرسي، والتجهيزات المدرسية، والاتصالات، وعلاقة المدرسة بالمجتمع، وأنّ مديري المدارس الثانوية العامة في الأردن ينفذون مهامهم

الإدارية والفنية المنوطة بهم بدرجة عالية. كما بيّنت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تنفيذ المديرين للمهام المنوطة بهم في مجال المناهج وأساليب التدريس تعزى للمؤهل العلمي.

كما أجرى (الجوفي، 1992) دراسة في الجمهورية اليمنية بهدف معرفة خصائص المدير العام الفعّال بإدارات التربية والتعليم بمختلف محافظات الجمهورية من وجهة نظر الإداريين بوزارة التربية والتعليم وإداراتها المختلفة. تكونت عينة الدراسة من (230) فردا من الإداريين موزعين في فئتين وظيفتين هما: فئة المديرين ومساعدهم وعددهم (77) وفئة رؤساء الأقسام وعددهم (153), وقد أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لخصائص المدير العام الفعّال في مجالات الدراسة الأربعة تعزى للمؤهل العلمي، كما دلت النتائج إلى عدم وجود فروق في متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لخصائص المدير العام الفعّال في مجالات الدراسة الأربعة تعزى للخبرة.

وأجرى (خميس، 1992) دراسة هدفت إلى تقويم أداء مديري الإدارات المتوسطة بديوان وزارة التربية بالجمهورية اليمنية من وجهة نظر مديري العموم بالوزارة ومديري الإدارات أنفسهم. تكونت عينة الدراسة من (167) مديراً. وقد أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط تقديرات أفراد عينة الدراسة تعزى للمرتبة الوظيفية، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الأداء تعزى للخبرة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الأداء تعزى للمؤهل العلمي، فضلاً عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة تعزى للتفاعل بين الخبرة العملية، والمرتبة الوظيفية.

وقام (حمدان، 1994) بدراسة هدفت إلى تعرف تصورات مديري ومديرات المدارس الثانوية الأكاديمية للمدير الفعّال في الأردن، ومعرفة الفروق بين تصورات المديرين للمدير الفعّال تعزى لمتغيرات المؤهل، والجنس، والخبرة الإدارية ومستوى التأهيل التربوي. وقد تكونت عينة الدراسة من جميع أفراد المجتمع البالغ (113) مديراً ومديرة في المدارس الثانوية الحكومية الأكاديمية التابعة لمديريتي

التربية والتعليم في كل من المفرق وإربد. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن تصور المديرين لأهمية المجالات للمدير الفعّال جاءت مرتبة ترتيباً تنازلياً حسب الأهمية كما يلي: مجال البناء المدرسي، مجال الشؤون الإدارية، مجال تطوير الكفاءات التعليمية للمعلمين، مجال الشؤون الطلابية، مجال تنفيذ المناهج والكتب المدرسية وتطويرها، مجال التقويم، مجال المجتمع المحلي. كما بيّنت النتائج عدم وجود فروق في تصورات مديري ومديرات المدارس الثانوية للمدير الفعّال في الأردن في جميع المجالات تعزى إلى متغيري المؤهل العلمي، والخبرة الإدارية.

وهدفت دراسة (الدعيج، 1994) إلى تقويم الوظائف القيادية لإدارات المناطق التعليمية في المملكة العربية السعودية. تكونت عينة الدراسة من (423) مديرا و(183) موجها فنيا، وقد توصل الباحث أن إدارات المناطق التعليمية حسب رأي مديري المدارس والموجهين الفنيين ، بحاجة إلى تطوير قدراتها القيادية في مجالات عديدة منها: القدرة على اتخاذ القرار ، تنمية العلاقات الإنسانية لرفع معنويات العاملين، تفويض السلطة والقيادة الجماعية، التغيير والتجديد في أساليب العمل بالإضافة إلى توفير برامج تدريب فعالة لتطوير قدرات العاملين في المناطق التعليمية والمدارس التابعة لها.

وفي دراسة قام بها (أبو الكشك، 1996) والتي هدفت إلى تحديد لمهام مديري التربية والتعليم في الأردن، وبناء أداة لتقويمهم ، وتحديد مستوى أدائهم لمهماتهم المطلوبة، والتعرف على حاجاتهم التدريبية ، وتصميم برنامج تدريبي لتطوير أدائهم في ضوء حاجاتهم التدريبية. تكونت عينة الدراسة من (50) مديرا و(275) رئيس قسم. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن هناك ثماني مهام كان أداء مديري التربية والتعليم لها جيدا ، أو تقع غالبيتها ضمن المهام الإدارية العادية التي تتصف بالروتين مثل: الإشراف على توفير الكتب المدرسية ، وتحديد مراكز الموظفين والمعلمين الجدد والتنقلات الداخلية وإنشاء الأبنية المدرسية وصيانتها ، والإشراف على الشؤون المالية والمحاسبة. بينما كان أداؤهم متوسطا في أربع مهام تتعلق بمتابعة توفير الخدمات الإرشادية والصحية للطلاب ، والإشراف على أحكام تطبيق التعليم الإلزامي ، ومتابعة تنفيذ المناهج الدراسية وتطويرها ، والإشراف على

رفع المستوى العلمي والتربوي للطلاب . ودون المتوسط في المهمات التالية الإشراف على تخطيط الأنشطة اللاصفية ومتابعتها ، وتنمية وتدريب العاملين ، والنمو الذاتي التربوي والإداري.

كما قام (المحبوب، 1996) بدراسة هدفت إلى معرفة رأي مديرات المدرسة الابتدائية في منطقة الإحساء التعليمية عن أهم الخصائص والصفات القيادية والإدارية الفعّالة في ضوء متغيرات العمر وسنوات الخبرة، وتنبيه الباحثين إلى المشكلات التي تحول دون فاعلية القائم على إدارة المدارس في المرحلة الابتدائية. ومن أجل جمع المعلومات الخاصة بهذه الدراسة تم بناء استبيان يتكون من أربعين فقرة تقيس الأبعاد القيادية الخاصة بـ: الاتصال، والتميز، والتنظيم، والتعاون والنشاط، وتقدير الآخرين، والحزم، والعدل. وقد تكونت عينة الدراسة من (33) مديرة مدرسة ابتدائية من منطقة الإحساء التعليمية في السعودية، تم اختيارهن بطريقة عشوائية. وقد أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الخبرة في أبعاد القيادة.

وأجرى (العوائد، 2001) دراسة هدفت إلى تقويم أداء القيادات الإدارية في مديريات التربية والتعليم في سلطنة عمان في ضوء المهمات الموكلة لهم كما يراها العاملون في تلك المديريات. تكونت عينة الدراسة من مجتمع الدراسة بالكامل والبالغ عددهم (170) مديرا وقد أظهرت الدارسة النتائج التالية: كانت درجة فاعلية القيادات الإدارية للمهام الموكلة لهم من وجهة نظر أفراد العينة متوسطة، كما كان ترتيب مجالات الدراسة بدلالة متوسطاتها كما يلي: مجال المهام الإنسانية، ثم مجال المهام الإدارية، ثم مجال المهام التصورية، وجاء في المرتبة الأخيرة مجال المهام الفنية، كما بيّنت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في ممارسة القيادات الإدارية للمهام الموكلة لهم تعزى لمتغيرات الخبرة والمؤهل العلمي لأفراد عينة الدراسة.

أمّا دراسة (الرويلي، 2003) فقد هدفت إلى استقصاء تصورات القادة التربويين في المملكة العربية السعودية لمدى توافر عناصر الإدارة المدرسية الفعّالة في الوقت الحالي، وما تشمله هذه العناصر من التخطيط والتنظيم والقيادة ،

والتنسيق، والرقابة، والاتصال، واتخاذ القرارات. كما هدفت إلى الكشف عن الأهمية المستقبلية لهذه العناصر للإدارة الناجحة ،تكونت عينة الدراسة من (211) فرداً موزعين على إدارات التعليم في خمس مناطق تعليمية هم مديرو التعليم ونوابهم ورؤساء أقسام الإشراف والمشرفين ومديرو المدارس الثانوية . وقد أظهرت نتائج الدراسة أنّ ترتيب مجالات الدراسة الخمسة من حيث درجات توافر عناصر الإدارة المدرسية في المدارس ا لثانوية في شمال المملكة العربية السعودية في الوقت الحالي جاءت مرتبة تنازلياً : مجال كفايات ومهارات التنظيم والتنسيق المدرسي الفعّال، ثم تلاه مجال كفايات ومهارات الاتصال واتخاذ القرارات المدرسية، ثم تلاه مجال القيادة أو التوجيه المدرسي الفعّال ثم مجال الكفا يات والمهارات المتعلقة بالرقابة والتقويم ، وأخيراً مجال كفايات ومهارات التخطيط التربوية الفعّال.

ثانياً: الدراسات الأجنبية:

أجرى دومينس (Domince, 1980) دراسة هدفت إلى تحديد نوع الممارسات الإدارية المطلوبة لنمط القيادة الفعّالة، على اعتبار إن القيادة هي الأساس في نجاح المؤسسات التربوية وكفاية إنتاجها، لهذا الغرض صنفت أنماط القيادة في هذه الدراسة إلى أربعة أنماط هي: إنتاجية مرتفعة مع وجود علاقات منخفضة، وإنتاجية مرتفعة مع وجود علاقات مرتفعة، وإنتاجية منخفضة مع وجود علاقات مرتفعة وإنتاجية منخفضة مع وجود علاقات متدنية. استخدم الباحث المقابلات الشخصية التي وجه من خلالها الأسئلة لعينة الدراسة والتي تألفت من (150) مديراً تعليمياً ومساعداً ورئيس قسم في مديريات التعليم بولاية ميتشجان الأمريكية، كما استخدم الباحث أيضاً مقياس القدرة القيادية. وقد أظهرت نتائج الدراسة صعوبة تحديد نمط إداري محدد من الأنماط الإدارية الأربعة التي حددت في الدراسة، مع العلم أن أفراد عينة الدراسة يتصفون بفعالية في إدارتهم، ووجود تفاوتت بين إجابات المديرين حول استخداماتهم للأنماط القيادية الأربعة السابقة.

أما دراسة كروفرد (Crowford, 1983) فقد هدفت إلى معرفة المهارات الإدارية الأزمة لنجاح الإدارة التربوية العليا، حيث شملت العينة (576) فرداً

(عمداء ومساعدي عمداء) أكاديميين لكليات جامعية، ومعاهد عليا في الولايات المتحدة الأمريكية. وقد أظهرت نتائج الدراسة أنّ الممارسات الإدارية اللازمة والأكثر أهمية لرجل الإدارة التربوية تركزت في الممارسات الأساسية التالية: المحافظة على استخدام معايير أخلاقية لتحقيق أهداف المؤسسة التعليمية، والأمانة والشرف في أداء العمل، والثقة بالعاملين، والقدرة على إثبات الذات، والمرونة والانفتاح لتقبل أفكار جديدة. كما بيّنت النتائج أنّ المهارات الأقل أهمية وتركزت في الممارسات الآتية: المهارات الكتابية وفهم شؤون العاملين والدارسين والمعرفة باقتصاديات التعليم، ومتابعة الأنشطة والاهتمام بالخريجين، وتشجيع الموهوبين والدارسين والعاملين في حقل التعليم، وحسن الاختيار من المساعدين والعاملين عند المشاركة في عملية اتخاذ القرارات التربوية.

وفي دراسة قام بها فاس (Vass, 1990) وهدفت إلى تقييم نسبة ما يخصصه المديرون من أوقاتهم لأحد عشر عملاً قبل وبعد التشريع الذي طالبهم بقضاء القسم الأكبر من أوقاتهم في رفع مستوى الأداء للعاملين وتقييم نظرة مديري التعليم ومديري المدارس إلى الكيفية التي يقضي المديرون بها أوقاتهم وقد تكون مجتمع الدراسة من جميع مديري الإدارات التربوية في (32) إدارة تعليمية تابعة لاتحاد إدارات التعليم في الينوى خارج مدينة شيكاغو. وقد توصلت الدراسة إلى أن المديرين لا يقضون وقتاً كبيراً في أداء المهام المحددة لهم، وأنّ التشريع كان ضرورياً لإحداث التغيير في سلوكهم الإداري.

وأجرى محمود (Mahmood, 1990) دراسة هدفت إلى تحديد فاعلية المديرين وما يحتاجونه من كفاءات في انجاز أعمالهم، وتحديد المتغيرات التي تميز فعالية المدير وما يحتاج إليه من كفاءات، وتحديد عما إذا كان مديروا المدارس الفعّالون ومتوسطوا الفعّالية، وغير الفعّالين يعتقدون أن لديهم مستويات كفاءة متساوية، وأن مستويات حاجاتهم للكفاءات التي تحقق أهداف المناهج الجديدة متساوية. وقد استخدمت الدراسة استبيان طبق على عينة تتألف من (400) مدير تعليمي يعملون في ثلاث ولايات من غرب ماليزيا. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود أثر إيجابي للخلفية التعليمية وسنوات الخبرة وبرمج التطوير المهني على التقييم الذاتي بفاعلية

المدير في مواجهة المشكلات والتنبؤ بها، سيما في إدارات التعليم، وأنّ تقييم فعالية الإدارة المدرسية من قبل وزارة التربية والتعليم ومكاتب التربية لا يرتبط إلا بما يحتاج إليه مديروا المدارس من كفاءات لإدارة العملية التعليمية.

وهدفت دراسة ميتشيل (Mitchell, 1990) إلى تقييم فعالية مديري الإدارات التربوية من وجهة نظر أعضاء المجالس المدرسية في كارولينا الشمالية من حيث الخصائص الشخصية والمهنية، وقد تكونت عينة الدراسة من (62) مديرا، وقد اظهرت النتائج أنّ المجالس المدرسية واجهت في الولاية تحدياً حيث طلب من المجالس المدرسية توظيف وإلغاء عقود مديري مكاتب التربية وهذه القرارات يجب إن تتخذ بناء على درجة الفعّالية للمديرين، كما عهدت الولاية إلى المجالس المدرسية مراقبة فعالية المدارس فيها وتمّ اختيارها لتمثيل الصالح العام. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن اختيار أعضاء المجالس المدرسية ومديري الإدارات التربوية الذين يعكسون وجهات نظرهم وتصوراتهم، وإنّ عدداً قليلاً من أعضاء المجالس المدرسية يعتبر مديري التربية غير فعاليين.

كما أجرى براجر (Brager, 1991) دراسة هدفت الدراسة إلى تحديد ممارسة القيادة الفعّالة لمديري إدارات المستوى المتوسط والعالي. وقد تكونت عينة الدراسة من (93) مديراً عاماً يعمل في إدارات المستوى المتوسط والعالي و(492) من أتباعهم والعاملين معهم بهدف إيجاد علاقات ترابطية بين ممارساتهم والنظرة تجاه القيادة الفعّالة، وقد اعتمد الباحث على الأدب النظري والدراسات السابقة وبناء استبانة لتحديد الممارسات القيادية للمديرين. وقد أظهرت نتائج الدراسة ارتباط (42) ممارسة من (46) ممارسة فنية وإدارية بالسلوك الوظيفي الممارس قيادياً متمركزة حول تطوير مواهب الأفراد والاهتمام بالآخرين والمشاركة في اتخاذ القرارات والتقييم الدوري للموظفين. وبيّنت النتائج ارتباط القيادة الفعّالة بمدى قدرتها على التوازن بين الممارسات المستقلة والممارسات التابعة لنتاجات الأهداف المزمع تحقيقها، وأنّ القيادة الفعالة تهتم بمهارة الاتصال مع الاخرين.

هدفت دراسة زولر (Zoeller, 2002) إلى تحديد الممارسات القيادية والكفايات التكنولوجية التي تعتبر ضرورية للغاية في برنامج تدريبي فعّال لإعـداد مـديري

التربية والتعليم، ولتنفيذ هذه الدراسة تم عقد جلستين لعينة من الخبراء اشتملت على مديري تربية وتعليم وأساتذة جامعات بلغ عدد أفراد العينة (183) فـــرداً. جـــرى خلالهما إعطاء ترتيب أو وزن للممارسات القيادية والكفايات التكنولوجية المعتمـــدة في دراسة ليندا سكاربا (Linda Scarpa) والتي تعتبر دراســـة هامـــة فـــي تحديـــد للكفايات الفنية لمديري التربية والتعليم ، ومن بين النتائج التي أظهرتها الدراســـة أن المجموعتين اعتبرتا كفاية الاتصال هي الممارسة القيادية الأهم ، فيما اعتبر مـــديرو التربية والتعليم أن الرؤية (vision)ضرورية جداً واعتبرها الأساتذة مهمة جـــداً ، ولم تكن هناك كفاية تكنولوجية اعتبرت ضرورية جداً ، لكن الطـــرفين اعتبـــرا أن اندماج مدير المنطقة التعليمية في العملية التعليمية وقضايا المناهج مسألة مهمة جداً.

وأجرى كوب (Cope, 2002) دراسة بعنوان تـــصورات مـــديري التربيـــة الخاصة لفاعليتهم مقارنة مع تصورات مديري التربية والتعليم للكفايـــات اللازمـــة لتولي منصب مدير التربية الخاصة في جامعة ولاية سام هيوستن (Sam Houstion State Uni)، وقد تكونت عينة لمديري التربية الخاصة من (32) مديراً، بينما بلغت عينة مديري التربية والتعليم (12) مديراً. وقد طلب من كلتا المجمـــوعتين تعبئـــة أنموذج إلكتروني تم بناؤه استناداً إلى اســـتبانة الـــدول المتوقـــع لـــــ أناستاســـيو (Anastasio's, 1981)، وتم تصنيف الكفايات بنـــاء علـــى اســـتجابة المجمـــوعتين ، واستخدمت أداة بناء الأدوار الخمسة لـــــ بوريلـــو وســـيج (Burrello and Sage, 1979)، دلت النتائج على أنّ هناك تذمراًمن الروتين ومـ شكلات الموازنة والتدريب الأفضل، وأبدت كلتا المجموعتين كفايات اتصال عالية ، كما دل اختبار أداة الأدوار الخمس على أنّ مستوى كفايات المدربين الجدد أقـــل مـــن الكفايـــات المعاصـــرة الضرورية في المجالات الخمسة جميعها ، بينما كانت كفايات مديري التربية والتعليم أعلى من الكفايات المعاصرة الضرورية ، وأظهر المديرون اهتماماً نسبياً بالكفايات ذات العلاقة بالتأييد ، في حين لم يظهر مديرو التربية والتعليم مثل هـــذا الاهتمـــام النسبي، واتفقت كلتا المجموعتين على أن دعم المنطقـــة التعليميـــة ، وحـــضور الحلقات الدراسية، والخبرة العملية أكثر الأشياء أهمية لتطوير الكفايات.

وهدفت دراسة جولدسمث (Goldsmith, 2003) إلى تقييم فاعلية مدير التربية والتعليم في الولايات المتحدة الأمريكية. وقد تكونت عينة الدراسة من (10) مدراء للتربية والتعليم في (10) مديريات لمقاطعات مدنية ، فضلا عن إجراء مقابلات مع (40) مدير تربية وتعليم حاليين وسابقين في مقاطعات حضرية وريفية. وقد أظهرت النتائج وجود درجة منخفضة من الفاعلية لدى مديري التربية والتعليم في الولايات المتحدة الأمريكية، كما بيّنت النتائج ضعف تطبيق نظم المساءلة التربوية في مديريات التربية والتعليم الخاضعة للدراسة مما ترتب عليه وجود تدني في درجة تطبيق الأهداف التربوية والتعليمية في تلك المديريات، كما بيّنت النتائج أنّ (6 من 10) مدراء أشاروا إلى ضعف فاعلية الإدارة التربوية والتعليمية على حد سواء في المديريات والمدارس التابعة لتلك المدارس . وبيّنت المقابلة الشخصية مع مديري التربية الحاليين والسابقين أنّ (89%) من المستجوبين أكدوا على ضرورة تبني نظم مساءلة تربوية فعّالة من شأنها تحديد الأهداف التربوية والتعليمية الكفيلة بتحسين فاعلية مديري التربية والتعليم وتنمية المهارات والكفايات الإدارية مما يحسن الأداء الإداري لهم.

وهدفت دراسة ديريك (Derek, 2005) إلى تحديد سمات مدير التربية الفعال في مديريات التربية في الهند ومعرفة إن كان هناك أثر للفاعلية كحجم المديرية والخبرة الإدارية والجنس وعدد سنوات الخبرة . وقد استخدم الباحث استبانة مكوّنة من (15) سمةً لفاعلية مدير التربية . وقد تكونت عينة الدراسة من (292) مديراً من مديريات التربية. وقد أظهرت النتائج وجود درجة مرتفعة لفاعلية مدير التربية والتعليم في الهند حيث توفرت (13) سمةً من سمات فاعلية مدير التربية الفعّال في الهند بنسبة (90%) أمّا السمتين الأخريين كالدعابة والالتزام المجتمعي لمدير التربية فقد وجدت بدرجة متدنية . كما بيّنت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لتقديرات مديري التربية لفاعلية المدير تعزى لمتغير الخبرة الإدارية، فضلاً عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لتقديرات مديري التربية للفاعلية تعزى لمتغيري عدد سنوات الخبرة.

وفي دراسة أجراها كليني (Kline, 2005) للتعرف على الأداء الفعّال لمديري المناطق ودرجة تأثيرهم على منظمتهم والعاملين فيها ، وأجريت الدراسة في ولاية إنديانا، ولتحقيق أهداف الدراسة تم إعداد إدارة مسح مكونة من 15 ميزة، وتم توزيع أداة المسح على عينة الدارسة البالغ عددها (173) مديراً.

وقد أظهرت نتائج الدراسة أنّ هناك ثلاث عشرة ميزة لابد من توفرها في المدير الفعّال، كما خلصت الدراسة إلى أنّ هناك علاقة طريدة وثيقة بين ميزات المدير الفعّال وتأثيره على المنظمة والعاملين بها.

التعليق على الدراسات السابقة:

من خلال استعراض الدراسات السابقة التي بحثت موضوع فاعلية مدير التربية يتضح أن فاعلية المدير مرتبطة بالعملية التربوية ككل ، وأن الفاعلية ركيزة مهمة للإدارة التربوية في المنظمات الحديثة ، وأحد مفاتيح النجاح الأساسية في تحقيق أهداف التعليم وذلك في جميع الدراسات التي تناولت موضوع الفاعلية.

ومن جانب آخر، فإنّ التركيز على موضوع فاعلية مدير التربية والتعليم قد برز بشكل كبير لأسباب عديدة من أبرزها زيادة الضغوط على المديرين في ظل العصر المتسارع، وتعدد أنماط شخصيات المرؤوسين وإتباع الأساليب المتطورة التي تشجع المشاركة بين المدير والمعلمين وكافة أفراد العملية التربوية.

إنّ المتتبع للدراسات التي تم استعراضها يلاحظ ندرة كبيرة في الدراسات التي تناولت فاعلية مدير التربية. كما يلاحظ أنه في الوقت الذي بات موضوع الفاعلية يشغل بال الباحثين والمهتمين ، إلا أن الميدان التربوي العربي لم يعط هذا الموضوع الاهتمام الكافي من حيث الدراسة والاستقصاء وفقا للمتغيرات التي تناولتها دراستنا الحالية.

تناولت العديد من الدراسات السابقة الفاعلية بشكل عام كدراسة (الرويلي، 2003) ودراسة (حمدان، 1994) و(حتاملة، 1989) ودراسة كوب(Cope , 2002)، ودراسة براجر (Brager, 1991)، ودراسة ميشيل (Mitchell, 1990)، ودراسة محمود (Mahmood, 1990)، وبحثت دراسات أخرى في القيادة التربوية كدراسة (المحبوب، 1996)، ودراسة (الدعيج، 1994)، ودراسة زولر (Zoelle , 2002).

في حين بحثت بعض الدراسات الأ داء الإداري للمديرين كدراسة (شحاته، 1990)، ودراسة (خميس، 1992)، و(أبو الكشك، 1996) ودراسة (العوائد، 2001)، ودراسة كليني (Kline, 2005) وتخصصت دراسات أخرى بدراسة فاعلية مدير التربية والتعليم كدراسة جولدسمث (Goldsmith, 2003) ودراسة ديريك Derek, (2005).

وإنّ ما يميّز الدراسة الحالية أنها تناولت موضوع مدى فاعلية أداء مديري التربية والتعليم في منطقة الرياض التعليمية من وجهة نظر مديري المدارس ، ولذلك تم إلقاء الضوء على هذا الموضوع التربوي والإداري ، وبذلك تكون هذه الدراسة مكملة لجهود الباحثين التي بُذلت في موضوع فاعلية الإدارة.

وتختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في كونها تتناول متغيرات الخبرة، والمؤهل العلمي، واختلفت ايضا فيما يتعلق بالحدود الزمانية والمكانية فتمثلت البيئة الامريكية في معظم الدراسات الأجنبية السابقة، والبيئة السعودية والاردنية في معظم الدراسات العربية السابقة والتي جاءت هذه الدراسة الحالية كمتممة لأهداف البحث العلمي في المملكة العربية السعودية. أمّا الحدود الموضوعية فتهتم الدراسة الحالية بالتعرّف إلى مدى فاعلية أداء مديري التربية والتعليم بمنطقة الرياض التعليمية من وجهة نظر مديري المدارس . نظراً لأهمية الدور الرائد الذي يقوم به مدير التربية والتعليم.

ويمكن تلخيص أوجه إفادة الدراسة الحالية من الدراسات السابقة فيما يلي:

1. المنهجية العلمية للدراسات السابقة من حيث خطوات التنفيذ واختيار العينة وعرض الإطار النظري والدراسات السابقة.

2. نتائج وتوصيات الدراسات السابقة، حيث أوضحت نتائج كثير من الدراسات السابقة أن هناك قصوراً في الفاعلية لدى بعض المديرين وأوصت بخطوات إجرائية لعلاج ذلك القصور.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

يحتوي هذا الفصل على وصف للطريقة والإجراءات التي اتبعها الباحث في هذه الدراسة كما يشتمل هذا الفصل أيضاً على وصف لمجتمع الدراسة وعينتها وأداة الدراسة المستخدمة وصدق وثبات هذه الأداة وكذلك وصف لتطبيقها ومتغيرات الدراسة، والمعالجات الإحصائية المستخدمة في تحليل البيانات.

1.3 مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع مديري المدارس في إدارات التربية والتعليم التابعة لمنطقة الرياض التعليمية في المملكة العربية السعودية خلال العام الدراسي 2008/2007 والبالغ عددهم (1012) مديراً.

2.3 عينة الدراسة:

لقد تم توزيع (450) استبانة، تم استرجاع (401) منهم، وبذلك تكونت عينة الدراسة من (401) مديراً في منطقة الرياض التعليمية، تم اختيارهم بالطريقة القصدية، وذلك بعد أن تم الحصول على قائمة بأسماء مديري المدارس من إدارة التعليم في منطقة الرياض التعليمية ، حيث تشكل هذه العينة ما نسبته (40%) من أفراد مجتمع الدراسة كما يوضح الجدول (1).

والجدول التالي يبين توزيع أفراد العينة الذين استجابوا لأداة الدراسة حسب متغيرات الدراسة: المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة.

الجدول (1)

توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المؤهل العلمي وسنوات لخبرة

المتغير	مستويات المتغير	مديري المدارس	النسبة المئوية
المؤهل العلمي	بكالوريوس فمادون	302	75 %
	أعلى من البكالوريوس	99	25 %
	أقل من 5 سنوات	86	21.5 %
الخبرة	من 5-أقل من 10 سنوات	142	35.4 %
	10 سنوات فأكثر	173	43.1 %
	المجموع	**401**	**100 %**

3.3 أداة الدراسة:

من أجل تحقيق أهداف الدراسة ، قام الباحث بتطوير استبانة للتعرف على آراء مديري المدارس حول مدى فاعلية مديري التربية والتعليم بمنطقة الرياض التعليمية من وجهة نظر مديري المدارس ، وذلك من خلال لاطلاع على الأدب النظري المتعلق بهذه الدراسة والإطلاع كذلك على الدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة ومن هذهِ الدراسات: الجوفي (1992)، والعوائد (2001).

وقد توزعت فقرات الإستبانة في محاور أربعة تنتظم في المجالات الآتية : المجال الإداري، والمجال التصوري، والمجال الفني، والمجال الإنساني. وبذلك تكونت أداة الدراسة بصورتها الأولية من (68) فقرة. ملحق (أ).

وأعطي لكل فقرة من فقرات الإستبانة وزن مدرج وفق سلم ليكرت الخماسي لتقدير مدى الفاعلية (مرتفعة جداً، مرتفعة، متوسطة، منخفضة،منخفضة جدا) وتمثل رقمياً على الترتيب (5، 4، 3، 2، 1).

4.3 صدق الأداة:

تم عرض أداة الدراسة على عدد من المختصين في المجال التربوي في الجامعات الأردنية والسعودية ، إذ بلغ عددهم (21) محكمين أنظر ملحق (ج)، وذلك من اجل معرفة مدى صلاحية العبارات المستخدمة لقياس مدى فاعلية مديري التربية

والتعليم، وانتمائها للمجال الذي وضعت ضمنه ، واحتسب معامل الاتفاق بين المحكمين على فقرات الإستبانة ، حيث بلغ (83%). حيث تم بناءً على تحكيم الاستبانة: تعديل صياغة (11) فقرة، وحذف (7) فقرات، واستبدال (2) فقرات، وبلغ عدد فقرات الإستبانة في صورتها النهائية (61) فقرة موزعة على أربعة مجالات، ملحق (ب).

5.3 ثبات الأداة:

للتأكد من ثبات لأداة قام الباحث بتوزيع أداة الدراسة على عينة من خارج عينة الدراسة، مكونة من (28) مديراً، وبعد أسبوعين تم تطبيق أداة الدراسة مرة أخرى على نفس العينة ، لمعرفة معدل ثبات أداة الدراسة بالاعتماد على معامل ارتباط بيرسون، وكانت قيم معامل ارتباط بيرسون مقبولة لغايات البحث العلمي . كما جرى استخراج معامل الاتساق الداخلي لأداة الدراسة ، وفقا لإجابات أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم (401) مديراً، للتعرف على مدى توافق المستجيبين على أداة الدراسة بالاعتماد على معادلة كرونباخ-الفا (Cronbach Alpha)، وقد بلغت قيمة معامل الثبات محسوباً على أساس القيمة الإجمالية لمجالات الأداة (0.86) كما هو موضح بالجدول (2).

جدول (2)

قيم معامل ارتباط بيرسون ومعامل كرونباخ ألفا

لكل مجال من مجالات فاعلية مديري التربية والتعليم

مجالات الفاعلية	معامل ارتباط بيرسون	معامل كرونباخ ألفا
المجال الإداري	0.90	0.88
المجال التصوري	0.93	0.85
المجال الفني	0.95	0.87
المجال الإنساني	0.93	0.89
الدرجة الكلية	0.91	0.86

6.3 متغيرات الدراسة:

اشتملت الدراسة على المتغيرات التالية:

المتغيرات المستقلة وهي:

أ. المؤهل العلمي: وله مستويان (بكالوريوس فمادون، أعلى من بكالوريوس).

ب. سنوات الخبرة : وله ثلاثة مستويات (أقل من 5 سنوات، ومن 5-أقل من 10 سنوات، 10 سنوات فأكثر) .

المتغير التابع: فاعلية أداء مديري التربية والتعليم في منطقة الرياض التعليمية.

7.3 المعالجة الإحصائية:

للإجابة عن أسئلة الدراسة تم استخدام الأساليب الإحصائية الآتية:

1. للإجابة عن سؤال الدراسة الأول تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتم ترتيبها حسب المتوسط الحسابي، كما تم استخراج مدى الفاعلية.
2. أما للإجابة عن سؤال الدراسة الثاني فقد تم استخدام تحليل التباين الثنائي (Tow-Way ANOVA) لمعرفة فيما إذا كانت هناك فروق في استجابات أفراد العينة تبعاً لمتغيري سنوات الخبرة والمؤهل العلمي.

وقد أعد الباحث المستويات التالية لمعرفة مدى فاعلية مديري التربية والتعليم:

1. المستوى المنخفض. 2. المستوى المتوسط. 3. المستوى المرتفع

وبالاعتماد على فئات الأداة وعددها أربع فئات وهي : من (1-1.99)، (2-2.99)، (3-3.99)، (4-5).

تم إعطاء درجات لكل مستوى، وقد حُسبت بالطريقة التالية:

تقسيم عدد فئات الأداة على عدد بدائلها: 4÷ 5= 0.8 وبناءً على ذلك تكون:

1-درجة المستوى المنخفض : من 1 إلى أقل من (1+0.8 +0.8) أي (من 1-أقل من 2.6).

2-درجة المستوى المتوسط : من 2.6 إلى أقل من (2.6+ 0.8) أي (من 2.6 - أقل من 3.4).

3-درجة المستوى المرتفع: من 3.4 إلى أقل من (3.4+ 0.8 +0.8) أي (من 3.4-5).

الفصل الرابع
عرض نتائج الدراسة

تضمن هذا الفصل عرضاً للنتائج التي توصلت إليها الدراسة حسب تسلسل أسئلتها، وكما يأتي:

4.1 النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول الذي نصه: "ما مدى فاعلية أداء مديري إدارات التربية والتعليم بمنطقة الرياض التعليمية من وجهة نظر مديري المدارس؟".

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ومدى الفاعلية، ولكل مجال على حدة، وكانت النتائج كما يلي:

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والجدول (3) يبين نتائج فاعلية أداء مديري إدارات التربية والتعليم بمنطقة الرياض التعليمية من وجهة نظر مديري المدارس في المجالات الأربعة.

جدول (3)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ومدى الفاعلية لمديري التربية والتعليم حسب مجالات الدراسة مرتبة تنازلياً

الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	مدى الفاعلية
3	الإنساني	3.52	1.10	1	مرتفعة
4	الفني	3.51	0.92	2	مرتفعة
1	الإداري	3.50	1.09	3	مرتفعة
2	التصوري	3.43	1.04	4	مرتفعة
الدرجة الكلية		3.49	1.02		مرتفعة

من الجدول (3) يتضح أنّ المتوسطات الحسابية لمجالات مدى فاعلية أداء مديري إدارات التربية والتعليم بمنطقة الرياض التعليمية من وجهة نظر مديري المدارس تراوحت بين (3.52 – 3.43)، كما تراوحت الانحرافات المعيارية (1.10 – 0.92)، إذ كان أعلى متوسط للمجال "الإنساني" بمتوسط حسابي بلغ (3.52)

وانحراف معياري (1.10)، يليه المجال "الفني" بمتوسط حسابي (3.51) وانحـــراف معياري (0.92).وجاء في الرتبة الثالثة المجال "الإداري" بمتوسط حـــسابي (3.50) وانحراف معياري (1.09) في حين كان أدنى متوسط لمجال "التصوري" بمتوســـط حسابي بلغ (3.43) وانحراف معياري (1.04).

وفيما يتعلق مدى فاعلية أداء مديري إدارات التربية والتعليم بمنطقة الرياض التعليمية من وجهة نظر مديري المدارس على فقرات المجـــالات الفرعيـــة لمـــدى الفاعلية، تمسلتخراج المتوسطات الحسابية والا نحرافات المعيارية، لكل مجال بشكل مستقل، وهي كالآتي:

المجال الأول: المجال الإداري

يتكون هذا المجال من أحدى وعشرين فقرة ، تـــم اســـتخراج المتوســـطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والمدى والجدول (4) يوضح ذلك:

جدول (4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ومدى الفاعلية لفقرات المجال الإداري مرتبة تنازلياً

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	مدى الفاعلية
4	يحفز مديري المدارس على تحسين الأداء وتطويره.	4.24	0.92	1	مرتفعة
10	يؤدي المهام الموكلة إليه في ضوء القوانين واللوائح المنظمة للعمل .	4.15	0.92	2	مرتفعة
7	يهتم بالتنسيق بين أقسام الإدارة من اجل خدمـــة ا لعـــاملين بالميدان التربوي.	4.02	0.96	3	مرتفعة
6	يحافظ على استقرار الهيئة الإدارية في المدارس.	4.00	1.10	4	مرتفعة
8	يعمل على متابعة تنفيذ الخطة الموضوعة من قبـــل مـــدير المدرسة.	3.91	1.14	5	مرتفعة
1	يقوم بزيارات ميدانية للإشراف علـــى ســـير العمـــ ل فـــي المدارس.	3.74	1.24	6	مرتفعة
2	يوزع الخدمات التعليمية بعدالة حسب احتياجات المدارس.	3.58	1.09	7	مرتفعة
3	يتخذ قرارات رشيدة ويتحمل مسؤولياتها.	3.50	1.15	8	مرتفعة
15	يعتمد المرونة في تطبيق التشريعات التربوية.	3.36	1.12	9	متوسطة

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	مدى الفاعلية
11	يحرص على عقد اجتماعات دورية مع مديري المدارس.	3.35	1.12	10	متوسطة
9	يتعامل بوضوح وشفافية مع مديري المدارس .	3.33	1.09	11	متوسطة
14	يناقش أهداف المدرسة بوضوح مع مديري المدارس.	3.31	1.10	12	متوسطة
19	يتابع توظيف كل طاقات مديري المدارس لتحسين بيئة العمل في المدارس.	3.30	1.09	13	متوسطة
5	يعمل على تذليل الصعوبات التي تواجه مديري المدارس.	3.29	1.07	14	متوسطة
13	يراعي العدالة عند التعامل مع العاملين.	3.28	1.10	15	متوسطة
12	يحرص على المصلحة العامة عند صناعة القرارات.	3.27	1.05	16	متوسطة
16	يشجع على إجراء الدراسات والبحوث لتطوير النظام الإداري بما يتوافق مع التطورات والمستجدات العالمية.	3.24	0.91	17	متوسطة
21	يدرك أهمية المشاركة في عملية صناعة القرار.	3.24	1.13	17	متوسطة
17	يهتم بعملية اختيار مديري المدارس وفقا لكفاءتهم.	3.22	1.27	19	متوسطة
18	يتابع أي تطوير في المدارس ويشجعه ويشيد به.	3.19	1.15	20	متوسطة
20	يقدم حوافز معنوية لتشجيع المتميزين من مديري المدارس.	3.16	1.25	21	متوسطة
الدرجة الكلية		3.50	1.09		مرتفعة

من الجدول (4) يتضح أنّ المتوسطات الحسابية لفقــرات المجــال الإداري تراوحت بين (4.24 - 3.16)، حيث كان أعلى متوسط للفقرة (4) والتي تنص على يُحفز مديري المدارس على تحسين الأداء وتطويره " بمتوسط حسابي بلــغ (4.24)، وإنحراف معياري (0.92). في حين كان أدنى متوسط للفقرة (20) والتــي تــنص على يقدّم حوافز معنوية لتشجيع المتميزين من مديري المدارس " بمتوسط حسابي بلغ (3.16)، وإنحراف معياري (1.25).

المجال الثاني: المجال التصوري.

وتكون هذا المجال من تسع فقرات أشارت جميعها إلى المجال التــصوري ، وكان ترتيبها في أداة الدراسة من (22- 30)، وتم استخراج المتوسطات الحــسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ومدى الفاعلية والجدول (5) يوضح ذلك:

الجدول (5)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ومدى الفاعلية لفقرات المجال التصوري مرتبة تنازلياً

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	مدى الفاعلية
22	ينظر إلى التعليم على انه أساس تقدم الشعوب وازدهارها .	4.08	0.97	1	مرتفعة
23	يدرس كل القرارات المتعلقة بالمستقبل بموضوعية.	3.49	0.99	2	مرتفعة
28	يدرك أن الخطط والأنظمة والمنهاج كل متكامل.	3.47	1.03	3	مرتفعة
24	يمتلك رؤية مستقبلية واضحة لكل مجالات العمل.	3.45	0.95	4	مرتفعة
29	يهتم بالتجديد في مجال العمل.	3.41	1.20	5	مرتفعة
25	يؤمن بالرقابة الذاتية.	3.39	0.96	6	متوسطة
26	يظهر المقدرة عنى التفكير وعلى فهم الآراء .	3.33	0.99	7	متوسطة
30	يؤمن بان الإدارة هي خدمة الآخرين.	3.28	1.14	8	متوسطة
27	يضع حلول وقائية للمشكلات قبل حدوثها.	3.03	1.13	9	متوسطة
	الدرجة الكلية	3.43	1.04		مرتفعة

من الجدول (5) يتضح أنّ المتوسطات الحسابية لفقرات المجال التصوري تراوحت بين (4.08 - 3.03)، حيث كان أعلىمتوسط للفقرة (22) والتي تنص عليها"ينظر إلى التعليم على انه أساس تقدم الشعوب وازدهارها" بمتوسط حسابي بلغ (4.08)، وانحراف معياري (0.97). في حين كان أدنى متوسط للفقرة (27) والتي تنص عليها"يضع حلول وقائية للمشكلات قبل حدوثها " بمتوسط حسابي بلغ (3.03)، وانحراف معياري (1.13).

المجال الثالث: المجال الإنساني

احتوى هذا المجال على ثلاث عشرة فقرة، وتم استخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، والرتبة، ومدى الفاعلية، كما هو موضح بالجدول (6):

الجدول (6)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ومدى الفاعلية لفقرات المجال الإنساني مرتبة تنازلياً

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	مدى الفاعلية
40	يراعي ظروف العاملين عند تطبيق القوانين.	3.92	1.13	1	مرتفعة
42	يشارك مديري المدارس ظروفهم المختلفة.	3.87	1.15	2	مرتفعة
33	يتحلى بالقيم والمبادئ الأخلاقية الفاضلة.	3.83	1.00	3	مرتفعة
34	يسعى نحو تأكيد احترام الذات الإنسانية.	3.74	0.95	4	مرتفعة
41	يتقبل النقد البناء بروح طيبة.	3.66	1.16	5	مرتفعة
31	يحرص على إقامة علاقات طيبة بين إدارة التعليم والمدارس التابعة لها.	3.63	1.21	6	مرتفعة
32	يمتلك خبرات متنوعة في التعامل مع العاملين.	3.45	1.00	7	مرتفعة
35	يصغي للمرؤوسين ويتقبل آراءهم بروح طيبة.	3.37	1.13	8	متوسطة
36	يتمتع بشخصية إنسانية جذابة .	3.34	1.09	9	متوسطة
43	يشجع مديري المدارس على إقامة علاقات حسنة مع المجتمع المحلي.	3.32	1.16	10	متوسطة
37	يراعي الحالات الإنسانية للعاملين.	3.30	1.11	11	متوسطة
38	يحترم ما يقدمه العاملون من مقترحات.	3.26	1.13	12	متوسطة
39	يستخدم سياسة الباب المفتوح مع العاملين.	3.14	1.19	13	متوسطة
	الدرجة الكلية	3.52	1.10		مرتفعة

من الجدول (6) يتضح أنّ المتوسطات الحسابية لفقرات المجال الإنساني تراوحت بين (3.92 - 3.14)، حيث كان أعلىمتوسط للفقرة (40) والتي تنص على"يراعي ظروف العاملين عند تطبيق القوانين " بمتوسط حسابي بلغ (3.92)، وانحراف معياري (1.13). في حين كان أدنىمتوسط للفقرة (39) والتي تنص على"يستخدم سياسة الباب المفتوح مع العاملين " بمتوسط حسابي بلغ (3.14)، وانحراف معياري (1.19).

المجال الرابع: المجال الفني.

وأشتمل هذا المجال على ثماني عشرة فقرة ، أشارت جميعها إلى المجال الفني، وتم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة و مدى الفاعليـة والجدول (7) يوضح ذلك:

الجدول (7)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ومدى الفاعلية لفقرات المجال الفني مرتبة تنازلياً

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	مدى الفاعلية
59	يزور المدارس للوقوف على مدى تطبيقها لخطة تنفيذ المناهج الدراسية.	4.07	0.78	1	مرتفعة
54	يحرص على توظيف الأفكار الجيدة وا لمقدمة من قبل العاملين .	3.97	1.04	2	مرتفعة
58	يوضح سياسته للعاملين.	3.90	1.10	3	مرتفعة
44	يتابع سير العملية التعليمية والتربوية .	3.89	0.94	4	مرتفعة
60	يحترم العمل التربوي ويقدره.	3.64	0.91	5	مرتفعة
51	يحث على الإبداع في مجال العمل.	3.56	1.01	6	مرتفعة
48	يهتم كثيرا باستخدام تكنولوجيا التعليم في المدارس.	3.50	1.00	7	مرتفعة
46	يسعى إلى توفير برامج تدريبية لتطوير قدرات مديري المدارس .	3.49	1.08	8	مرتفعة
47	يهتم بالإشراف على عملية سير الاختبارات.	3.44	0.98	9	مرتفعة
49	يوصي مديري المدارس بتشجيع المعلمين الجدد والارتقاء بهم مهنيا.	3.40	1.25	10	مرتفعة
50	يحرص على تشجيع العاملين على الاطلاع على كل ماهو جديد ومفيد للعمل.	3.39	0.09	11	متوسطة
45	يهتم بتنويع أساليب العمل وفقا لمتغيرات المواقف.	3.38	0.90	12	متوسطة
52	يهتم بتطبيق سياسة الثواب والعقاب في العمل.	3.35	1.16	13	متوسطة
55	يمتلك الأدلة المقنعة عند حوار ونقاش العاملين.	3.33	1.00	14	متوسطة
61	يؤمن بمصارحة العاملين عند وجود بعض السلبيات في العمل.	3.32	1.16	15	متوسطة
53	يعمل على حل مشكلات العاملين في شتى المجالات.	3.23	0.10	16	متوسطة
56	يقيم الأعمال بموضوعية .	3.21	1.04	17	متوسطة
57	يجيد أسلوب الحفز الذاتي لدى المديرين.	3.20	1.11	18	متوسطة
	الدرجة الكلية	3.51	0.92		مرتفعة

من الجدول (7) يتضح أنّ المتوسطات الحسابية لفقرات المجال الفني تراوحت بين (4.07 – 3.20)، حيث كان أعلىمتوسط للفقرة (59) والتي تنص علي يزوّر المدارس للوقوف على مدى تطبيقها لخطة تنفيذ المناهج الدراسية " بمتوسط حسابي بلغ (4.07)، وانحراف معياري (0.78). في حين كان أدنى متوسط للفقرة (57) والتي تنص علىيجّيد أسلوب الحفز الذاتي لدى المديرين " بمتوسط حسابي بلغ (3.20)، وانحراف معياري (1.11).

4.2 النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني الذي نصه :" هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05 ≥∝) لآراء مديري المدارس حول فاعلية أداء مديري التربية والتعليم بمنطقة الرياض التعليمية تعزى لمتغيري سنوات الخبرة والمؤهل العلمي؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام تحليل التباين الثنائي (Tow-Way ANOVA) والجدول (8) يوضح ذلك:

الجدول (8)

نتائج اختبار تحليل التباين الثنائي للاختلاف في آراء مديري المدارس حول فاعلية مديري التربية والتعليم بمنطقة الرياض التعليمية تبعاً لتفاعل متغيري (سنوات الخبرة والمؤهل العلمي)

المجال	المصدر	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الإداري	سنوات الخبرة	4.029	2	2.015	2.254	.106
	المؤهل العلمي	.674	1	.674	.754	.386
	المؤهل العلمي * سنوات الخبرة	4.175	2	2.088	2.336	.098
	الخطأ	486.185	544	.894		
	المجموع	8596.000	550			
التصوري	سنوات الخبرة	3.636	2	1.818	2.065	.128
	المؤهل العلمي	.484	1	.484	.550	.459
	المؤهل العلمي * سنوات الخبرة	3.414	2	1.707	1.939	.145
	الخطأ	347.728	395	.880		
	المجموع	6474.000	401			
الإنساني	سنوات الخبرة	.383	2	.191	.237	.789
	المؤهل العلمي	2.616	1	2.616	3.236	.073
	المؤهل العلمي * سنوات الخبرة	1.547	2	.773	.956	.385
	الخطأ	318.573	394	.809		
	المجموع	6101.000	400			
الفني	سنوات الخبرة	1.052	2	.526	.721	.487
	المؤهل العلمي	2.581	1	2.581	3.535	.061
	المؤهل العلمي * سنوات الخبرة	.378	2	.189	.259	.772
	الخطأ	288.411	395	.730		
	المجموع	6155.000	401			
المجال الكلي	سنوات الخبرة	7.620E-02	2	3.810E-02	.109	.897
	المؤهل العلمي	5.957E-02	1	5.957E-02	.171	.680
	المؤهل العلمي * سنوات الخبرة	5.213E-02	2	2.606E-02	.075	.928
	الخطأ	137.987	395	.349		
	المجموع	6334.000	401			

أظهرت النتائج في الجدول (8) عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\propto \leq 0.05$) تعزى لتفاعل متغيري (المؤهل العلمي وسنوات الخبرة) في آراء مديري المدارس حول فاعلية مديري التربية والتعليم بمنطقة الرياض التعليمية، حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة للأداة ككل (0.075) وهذه القيمة أقل من ف الحرجة عند مستوى الدلالة (0.928) ودرجة الحرية (2) و(395).

وكذلك عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\propto \leq 0.05$) تعزى لتفاعل متغيري (المؤهل العلمي وسنوات الخبرة) في آراء مديري المدارس حول فاعلية مديري التربية والتعليم بمنطقة الرياض التعليمية، لجميع المجالات، حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة أقل من الحرجة عند مستوى الدلالة ($\propto \leq 0.05$).

الفصل الخامس
مناقشة النتائج والتوصيات

تضمن هذا الفصل مناقشة النتائج التي توصلت إليها الدراسة ، وفقـاً لتسلـسل أسئلتها، كما يلي:

1.5 مناقشة نتائج الدراسة:

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأ ول:" ما مدى فاعلية أداء مديري إدارات التربية والتعليم بمنطقة الرياض التعليمية من وجهة نظر مديري المدارس؟".

لقد أظهرت النتائج أنّ المتوسطات الحسابية لمجـالات أداء مـديري إدارات التربية والتعليم بمنطقة الرياض التعليمية من وجهة نظر مديري المـدارس كانـت مرتفعة بمتوسط حسابي (3.49). وتشير هذهِ النتيجة إلى أن أداء مـديري إدارات التربية والتعليم كان مرتفعاً ، وقد يعود السبب في ذلك إلى الاهتمام البالغ الذي توليه المملكة العربية السعودية نحو تطوير وتحديث العملية التعليمية، لتواكـب التطـور التكنولوجي الكبير في هذا العصر ، وفق احتياجات التنمية الشاملة في البلاد ، ومن ثم كان لا بد من إدارة واعية لرفع مستوى التعليم تكون على درجة عالية من الكفاية والفاعلية التربوية، وهذا يقتضي بالضرورة حـسن اختيـار القيـادات والاهتمـام بإعدادهم وتنميتهم على مختلف مستويات السلم الإداري.

وفيما يلي مناقشة النتائج المتعلقة بمجالات الدراسة الأربعة حسب ترتيبها في أداة الدراسة:

المجال الأول: المجال الإداري

أظهرت النتائج حصول المجال الإداري على الرتبة الثالثة حسب المتوسطات الحسابية لمجالات الدراسة بمتوسط حسابي (3.50)، وانحراف معيـاري (1.09)، وهذا المتوسط يقابل درجة فعالية مرتفعة . وقد يعزى السبب في تلك النتيجـة إدراك مديري المدارس لأهمية الجانب الإداري في عمل مدير التربية والتعليم ، كونه مـن الجوانب التي تعمل على تحقيق الفاعلية للمنظومة التربوية ، كما وقد يعود السبب في

ذلك أيضاً إلى قناعة مديري المدارس أن القيادة هي العامل الأساسي في نجاح المؤسسات التعليمية أو فشلها . وبالتالي يشكل موضوع القيادة اهتماماً رئيساً للباحثين الذين يحاولون بدراساتهم وبحوثهم تحليل سلوك القائد واتجاهاته.

كما وقد تشير هذه النتيجة إلى إيلاء مدير إدارة التربية والتعليم إلى وضع خطة متقنة لتنفيذ العمل، والتنبؤ بالأحداث المستقبلية في مجال العمل الإداري ومراعاتها عند التخطيط، وتفويض بعض المهام الإدارية للعاملين، وتحديد الأولويات الوظيفية الواجب تنفيذها لدى العاملين، واستخدام مبدأ المشاركة في العمل، ومراعاة قدرات العاملين عند تحديد الواجبات والمسؤوليات، وتنظيم وإدارة الاجتماعات والاستفادة من مخرجاتها، و الإشراف على سير الاختبارات في المدارس وسلامة إجراءاتها، ومساعدة المؤسسات التربوية على تطوير نفسها بصفة مستمرة.

أما فيما يتعلق بفقرات المجال فقد أظهرت النتائج حصول الفقرة "يحفز مديري المدارس على تحسين الأداء وتطويره" على أعلى متوسط حسابي (4.24)، وبدرجة مرتفعة. وقد يعود السبب في ذلك إلى قناعة مدير التربية والتعليم بأهمية التطوير الإداري باعتباره من العوامل الهامة في عمل القيادي الناجح ، كما وقد يعود السبب في ذلك أيضاً إلى إدراك مدير التربية والتعليم إلى أهمية تحفيز العاملين على إنتاجية المنظومة التربوية وتحسين الأداء ، وذلك لأن العامل عندما يجد أن الجهد الذي يبذله يقابل من القائد بالتحفيز على التحسين والجودة، يجعل لازماً عليه بذل أقصى جهد .

في حين جاءت الفقرة "يقدم حوافز معنوية لتشجيع المتميزين من مديري المدارس" على أدنى رتبة بين فقرات المجال الإداري بدرجة متوسطة ، إذ حصلت على متوسط حسابي (3.16). وقد يعود السبب في ذلك إلى أن مديري التربية والتعليم يعيرون تقديم حوافز معنوية للمتميزين " أهمية اقل من المأمول، وذلك بالرغم من أهمية هذه الحوافز وأثرها على الإنتاجية.

المجال الثاني: المجال التصوري

أظهرت النتائج حصول المجال التصوري على الرتبة الرابعة والأخيرة حسب المتوسطات الحسابية لمجالات الدراسة بمتوسط حسابي (3.43)، وانحراف معياري

(1.04)، وهذا المتوسط الحسابي يقابل درجة فعالية مرتفعة . وقد يعزى السبب في ذلك إلى إدراك مديري المدارس أهمية أن تتصف الإدارة المستقبلية في المجال التربوي بأن تكون إدارة إستراتيجية تعتمد على الاتصال والعلاقات الإنسانية والمعلومات، والتكنولوجيا والتدريب ومشاركة العاملين في صناعة القرارات ، وان تكون إدارة ديناميكية تستجيب لحاجات المجتمع المتغيرة والمتطورة. وأن تكون أيضا متماشية مع الفلسفة الاجتماعية والسياسية للبلاد ، وأن تتصف بالديناميكية والتطور والابتعاد عن الجمود، ويتوجب عليها أن تتكيف حسب المواقف والظروف، وأن تكون عملية ، وتتميز بالكفاءة والفاعلية، والاستخدام الأمثل للإمكانيات البشرية والمادية حتى تحقق الأهداف التربوية المنشودة ، وتلك الإدارة ينبغي أن يتوفر بها عامل القدرة على التنبؤ والتصور للعملية الإدارية في المستقبل القريب ، مما يساعد القائد على حسن توظيف مدخلات النظام التربوي، لتحقيق مخرجات ذات جودة.

أما فيما يتعلق بفقرات المجال فقد أظهرت النتائج حصول الفقرة "ينظر إلى التعليم على انه أساس تقدم الشعوب وازدهارها "على أعلى متوسط حسابي (4.08)، وبدرجة مرتفعة. وقد يعود السبب في ذلك إلى أن التعليم يمثل حجر الزاوية في تلبية حاجات المتعلمين ومتطلبات المجتمع ودفع عجلة التنمية ، على اعتبار أن التعليم هو العامل الأساسي في التقدم الاجتماعي والثقافي والحضاري . كما وقد يعود السبب في ذلك أيضا إلى أن النظام التربوي يستمد أهدافه من المجتمع ، ويكون الهدف من النظام التربوي تقدم الدولة وشعبها.

في حين جاءت الفقرة " يضع حلول وقائية للمشكلات قبل حدوثها " على أدنى رتبة بين فقرات المجال بدرجة متوسطة ، إذ حصلت على متوسط حسابي (3.03). وقد يعود السبب في ذلك لعدم توفر نظام معلوماتي يساعد مدير التربية والتعليم على التنبؤ بالمشكلات التي قد تواجهه في المستقبل ، وتوفير الحلول بالأساليب العلمية الصحيحة التي تعتمد على المفاضلة بين البدائل، واختيار البديل الأفضل.

المجال الثالث: المجال الإنساني

أظهرت النتائج حصول المجال الإنساني على الرتبة الأولى حسب المتوسطات الحسابية لمجالات الدراسة بمتوسط حسابي (3.52)، وانحراف معياري

(1.10). وقد يعود السبب في ذلك إلى إدراك مديري التربية والتعليم أن العنصر البشري يعد أساس أي عملية إدارية ،وأن العمل والتنظيم قوامه الإنسان ، وعليه فالعنصر الإنساني يتطلب اهتماماً خاصاً ، يتضمن تفسير سلوكه ومعرفة حقيقة ميوله واتجاهاته وتطلعاته ورغباته وحاجاته ، كل ذلك يدفع مدير التعليم لإيجاد أكبر مدى من الرضا لدى العاملين معه في إدارته، فيتحقق بذلك للمؤسسة إنتاجية عالية.

وهذهِ النتيجة تؤكد ما أشار (نشوان، 1993) أن قدرة المدير على إقامة علاقات إنسانية مع كل من يتعامل معهم في المدرسة أو المجتمع المحلي ، بحيث يتفاعل معهم تفاعلا إيجابياً ، يستمع لأرائهم، ويناقشهم بهدوء ليصلوا بالنهاية إلى نتيجة إيجابية تخدم العملية التربوية وتزيد من إنتاجية وفعالية المدرسة مما يدفع العاملين في المدرسة إلى العمل برغبة وبفاعلية مع المدير لتحقيق أهداف المدرسة وبذلك تكون المدرسة كخلية النحل، يعمل كل من فيها بهمه ونشاط ضمن اختصاصه فمدير المدرسة الوا عي المستنير يختار طرق واضحة للاتصال مع الآخرين تتفق وخصائصهم وإمكاناتهم، ويستخدم الألفاظ الدقيقة ذات المدلول الواضح في أذهانهم والمستوى الملائم طبقا لهذه الخصائص والإمكانات.

أما فيما يتعلق بفقرات المجال فقد أظهرت النتائج حصول الفقرة "يراعي ظروف العاملين عند تطبيق القوانين "على أعلى متوسط حسابي (3.92)، وبدرجة مرتفعة. وقد يعود السبب في ذلك إلى إدراك مديري التربية والتعليم أن نجاح القائد يعتمد على تحقيق التعاون بين متطلبات العمل ،والظروف النفسية ،وعليه فان العلاقات الإنسانية داخل العمل تستهدف توفير ظروف أفضل للعمل سواء من حيث مراعاتها للمبادئ التي تحكم العمل وتؤثر فيه بصورة مباشرة ، وكذلك العوامل النفسية للعاملين.

في حين جاءت الفقرة"يستخدم سياسة الباب المفتوح مع العاملين " على أدنى رتبة بين فقرات المجال بدرجة متوسطة، إذ حصلت على متوسط حسابي (3.14).

وقد يعود ا لسبب في ذلك إلى عدم تفعيل مديري التربية والتعليم لسياسة الباب المفتوح، واعتمادهم على عقد ندوات وحلقات نقاشية مع العاملين في المنظمة التربوية بهدف تقييم الواقع التربوي والإداري للعملية التعليمية التعليمة ، وكذلك

بهدف الحصول على التغذية الراجعة اللازمة لهم لكي يقوموا بعملية اتخاذ القرارات التي تتناسب والوضع القائم.

المجال الرابع: المجال الفني

أظهرت النتائج حصول المجال الفني على الرتبة الثانية حسب المتوسطات الحسابية لمجالات الدراسة بمتوسط حسابي (3.51)، وانحراف معياري (0.92). وقد يعود السبب في ذلك إلى قيام الو زارة بعقد دورات تدريبية لتطوير مدير التربية والتعليم وتنمية كفاءته ليتناسب ومتطلبات العصر ، كما وقد يعود السبب في ذلك أيضا لمحاولة مدير التربية والتعليم استخدام أحدث التطورات التكنولوجيا في مجال العمل التربوي لكي يتناسب ذلك مع طبيعة العصر الحاضر والذي يوصف بعصر التكنولوجيا.

كما وقد تشير هذه النتيجة إلى أنّ مدير المدرسة يرى في مدير إدارة التربية والتعليم القائد العارف بطبيعة الأعمال ومراحلها وعلاقاتها ومتطلباتها والقادر على التخطيط والتنظيم، والالتزام بالمسؤولية وحسن التصرف، وتطوير المنظمة ونفاذ البصيرة، والفهم العميق والشامل للامور، والحزم، والايمان بالهدف وامكانية تحقيقه.

أما فيما يتعلق بفقرات المجال فقد أظهرت النتائج حصول الفقرة " يزور المدارس للوقوف على مدى تطبيقها لخطة تنفيذ المناهج الدراسية " على أعلى متوسط حسابي (4.07)، وبدرجة مرتفعة. وقد يعود السبب في ذلك إلى طبيعة الواجبات والمسؤوليات المناطة بمدير التربية والتعليم حيث أن من طبيعة عمله متابعة العملية التعليمية ميدانياً من خلال الاجتماعات المستمرة مع رؤوساء الأقسام ومديري المدارس، مستهدفاً بذلك محاولة الحصول على التغذية الراجعة المناسبة للتعرف على مواق ع الضعف والقوة في المناهج وتطبيقها من خلال وسائل التقويم كالإحصائيات والتقارير والنشرات ، بهدف وضع السياسات التربوية المناسبة لتفادي أماكن الضعف.

في حين جاءت الفقرةيجيّد أسلوب الحفز الذاتي لدى المديرين " على أدنى رتبة بين فقرات المجال بدرجة متوسطة ، إذ حصلت على متوسط حسابي (3.20).

وقد يعود السبب في ذلك إلى عدم امتلاك مديري التربية والتعليم لهذه المهارة بنفس المستوى واختلافهم في ذلك.

هذا وقد تشابهت نتائج هذه الدراسة مع دراسة دييك (Derek, 2005) ووالتي أشارت إلى أن درجة الفاعلية لمدير التربية والتعليم كانت مرتفعة، كما أتفقت مع دراسة مع دراسة (العوائد، 2001) فيما يتعلق بحصول المهام الإنسانية على الرتبة الأولى بين مجالات الدراسة الأربعة في كلتا الدراستين ، كما أتفقت الدراسة الحالية مع دراسة (أبو الكشك، 1996) فيما يتعلق بأن المهام الإ دارية التي يمارسها القائد مرتفعة الأداء، وفي أشارة إلى أحد نتائج دراسة جولد سمث (Goldsmith, 2003) التي تشابهت مع نتائج الدراسة الحالية بشكل غير مباشر فيما يتعلق بأهمية الخبرة كأحد العوامل التي تساعد مدير أن القائد على تطوير وتحسين المنظمة التي ينتمي لها ويديرها ، وكذلك تشابهت في مجال أخر مع نتائج دراسة محمود (Mahmood, 1990) إلى ضرورة استمرارية مديري التربية في تنمية قدراتهم الإدارية بشكل مستمر بهدف الحصول على أحدث التطورات والمستجدات في العلمية الإدارية بشكل عام، والتربوية على وجه الخصوص.

في حين اختلفت الدراسة الحالية مع دراسة (الدعيج، 1994) فيما يتعلق بحاجة مديري التربية لتنمية مهاراتهم وقدراتهم على الاتصال وغير ذلك من المهام كما اختلفت مع نتائج دراسة (حتاملة، 1989) فيما يتعلق بترتيب المجال الإداري والمجال الإنساني. كما اختلفت مع نتائج دراسة براجر (Brager, 1991) فيما يتعلق بحاجة المديرين إلى تنمية قدرتهم على الاتصال مع الآخرين.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني :" هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05 >∝) لآراء مديري المدارس حول فاعلية أداء مديري التربية والتعليم بمنطقة الرياض التعليمية تعزى لمتغيري سنوات الخبرة والمؤهل العلمي؟"

بينت النتائج المتعلقة بهذا السؤال عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية تعود لتأثير تفاعل متغيري (المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة) للاداة ككل و لجميع مجالات الدراسة.

وقد يكون السبب في ذلك إلى أن مديرو المدارس لديهم خبرة طويلة وجيدة مما عكس ذلك على آرائهم، كما وقد يعود السبب في ذلك أيضا إلى أن خبرات هؤلاء المديرين متقاربة إلى حد ما، أما فيما يتعلق بالمؤهل العلمي فيلاحظ أن مديرو المدارس يحملون مؤهلات علمية تتناسب وعملهم مما عكس ذلك على آرائهم. وهذا يعني أن أفراد عينة الدراسة خبراتهم متقاربة ويحملون مؤهلات علمية متقاربة إلى حد ما مما عكس ذلك على آرائهم.

وقد تشابهت نتائج هذه الدراسة فيما يتعلق بمتغيري سنوات الخبرة ، والمؤهل العلمي مع دراسة (الجوفي، 1992؛ وحمدان، 1994؛ العوائد، 2001) وذلك بعدم وجود فروق دالة إحصائياً في آراء أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير الخبرة والمؤهل العلمي معاً، في حين تشابهت مع دراسة (شحاتة، 1990؛ وخميس، 1992) بعدم وجود فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغير المؤهل العلمي ، كما تشابهت مع دراسة (المحبوب، 1996) بعدم وجود فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغير سنوات الخبرة. وقد اختلفت نتائج هذه الدراسة مع دراسة (خميس، 1992) وذلك بوجود فروق دالة إحصائياً في آراء عينة الدراسة تعزى لمتغير الخبرة.

2.5 التوصيات:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة، يوصى الباحث بما يلي:

1. ضرورة الاهتمام والمحافظة على المستوى الحالي من فاعلية أداء مديري إدارات التربية والتعليم في وزارة التربية والتعليم بالممكلة العربية السعودية والتطلع الى تحقيق المزيد من خلال عقد الدورات التدريبية في الميدان الإداري بشكل عام والمجال التربوي على وجه الخصوص ، بهدف دفع الإدارة التربوية نحو التطوير والتقدم ، من أجل تحقيق أهداف التنمية الشاملة القائمة على النظام التربوي.
2. أن تعمل وزارة التربية والتعليم في المملكة الـ عربية السعودية على الارتقاء بمستوى فاعلية أداء مديري إدارات التربية والتعليم خاصة في المجال التصوري وذلك من خلال عقد برامج تدريبية.

3. ضرورة الاهتمام بتبني نظام معلوماتي يساعد مدير إدارة التعليم على الحصول على الإحصاءات والمعلومات اللازمة له لاتخاذ القرارات بشكل علمي معتمـداً بذلك على الأساليب العملية والابتعاد عن اتخاذ القرارات بطريقة خاطئة ، غير مبنية على أسس صحيحة.

4. إجراء مزيد من الدراسات حول موضوع الدراسة الحالية ، مـع الأخـذ بعـين الاعتبار بعض المتغيرات والقطاعات التربوية الأخرى.

المراجع

أ. المراجع العربية:

أبو الكشك، محمد نايف، (1996)، **بناء برنامج لتطوير أداء مديري التربية والتعليم في الأردن**، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة بغداد، العراق.

أبو عين، قاسم محمد، (1983)، **اثر التزام مديري مكاتب التربية والتعليم في الأردن بعملهم واثر علاقاتهم الشخصية بالمرؤوسين في نجاحهم الإداري**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.

أحمد، أحمد إبراهيم، (2002)، **الإدارة التعليمية بين النظرية والتطبيق**، مكتبة المعارف الحديثة، الإسكندرية، مصر.

الأغبري، عبد الصمد، (2006)، **الإدارة المدرسية، البعد التخطيطي والتنظيمي المعاصر**، ط2، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان.

إلياس، طه، (1984)، **الإدارة التربوية والقيادة**، مكتبة الأقصى، عمان، الأردن.

البدارين، محمد خالد، (2003)، **درجة فاعلية الإداريين التربويين للنمط القيادي الفعال في مديريات التربية والتعليم في محافظة المفرق من وجهة نظرهم**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

البدري، طارق، (2002)، **أساسيات الإدارة التعليمية ومفاهيمها**، دار الفكر، عمان، الأردن.

ثابت، عادل، (2008)، **الإدارة المعاصرة**. دار أسامة، عمان، الأردن.

الجوفي، محمد أحمد لطيف، (1992)، **خصائص المدير الفعال للإدارة العامة للتربية في محافظات الجمهورية اليمنية من وجهة نظر الإداريين بوزارة التربية والتعليم وإداراتها المختلفة** وسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

الحائل، عبد الرحمن، (1988)، **الإدارة المدرسية مفهومها ودورها في العملية التعليمية والتربوية**، التوثيق التربوي، وزارة المعارف، المملكة العربية السعودية.

حتاملة، مشهور موسى، (1989)، **تصورات المشرفين والمعلمين وأولياء الأمــور للمدير الفعال في المدارس الثانوية الحكومية في الأردن**، رسالة ماجــستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.

حداد، كوثر يوسف، (1993)، **درجة فاعلية المدرسة الثانوية الأكاديمية الحكومية في الأردن**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

الحربي، قاسم، (2004)، **القيادة المدرسية في ضوءاتجاهات القيــادة التربويــة الحديثة**، مكتبة الرشد، الرياض، المملكة العربية السعودية.

حريم، حسين، (2004)، **السلوك التنظيمي: سلوك الأفراد والجماعات في منظمــة الأعمال**، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

حسن، ماهر، (2004)، **القيادة أساسيات ونظريات**، دار الكندي، إربد، الأردن.

الحسين، خالد صالح، (1992)، **فهم مديري التربية والتعليم فــي الأردن لعلميــة التخطيط التربوي ودرجة ممارستهم لها في مجال عملهــم** ، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

حسين،سلامة عبد العظيم ، (2006)، **الإدارة المدرسية والصفية المتميّزة: الطريق إلى المدرسة الفعّالة**. دار الفكر، عمان، الأردن.

حمادات، محمد حسن، (2007)، **القيادة التربوية في القرن الجديد** ، ط 1، دار حامد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

حمدان، خالد مفيد، (1994)، **تصورات مــديري ومــديرات المــدارس الثانويــة الحكومية الأكاديمية الفعال ف ي الأردن**، رسالة ماجــستير غيــر منــشورة ، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

الخطيب، رداح؛ والخطيب، أحمد؛ والفرح، وجيــه، (2000)، **الإدارة والإشــراف التربوي (اتجاهات حديثة)**، دار الأمل للنشر والتوزيع، إربد، الأردن.

خميس، توفيق محمد، (1992)، **تقويم الأداء الإداري لمديري ا لإدارات المتوســطة بديوان وزارة التربية بالجمهورية اليمنية من وجهة نظر مديري العمــوم** ، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

الدروبي، طه، (2006)، **كيف تكون مديرا مبدعا وتحصل على أفضل ما لدى الآخرين؟**، دار عالم الثقافة، عمان، الأردن.

الدعيج، عبد العزيز، (1994)، تقويم الوظائف القيادية لإدارات المناطق التعليمية في المملكة العربية السعودية، **المجلة التربوية المجلد** ، (9)، العدد (33), 18-33.

دهيش، خالد؛ والشلاش، عبد الرحمن؛ ورضوان، سامي، (2007)، **الإدارة والتخطيط التربوي**، مكتبة الرشد، الرياض، المملكة العربية السعودية.

الرويلي، محمد، (2003)، **تصورات القادة التربويين في المملكة العربية السعودية لمدى توافر عناصر الإدارة المدرسية الفعالة ومدى أهميتها المستقبلية وعلاقة ذلك باتجاهاتهم نحو التغيير والتطوير التنظيمي** . رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

سلامة، كايد محمد، (1992)، **الخطوات العلمية لاتخاذ القرار** ،جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

السلمي، علي، (1989)،مهنية الإدارة، **مجلة عالم الفكر**، العدد 20، المجلد 2, ص 13-44.

شحاته،حسين عبدالقادر أحمد ، (1990)، **المهام الإدارية والفنية المنوطة بمديري المدارس الثانوية العامة في الأردن ومدى تنفيذهم لها**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

شعبان، واصف عبدالرحيم، (1993)، **خصائص المدرسة الفعلة في رأي مديري المدارس الثانوية في الأردن** رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

شيرينز، جاب، (2004)، **تحسين فاعلية المدرسة** ، ترجمة: مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض، المملكة العربية السعودية.

صائغ، عبد الرحمن، (1995)، مقياس فعالية أداء مدير المدرسة لأدواره المتوقعة ، **حولية كلية التربية**، جامعة قطر، السنة 12، العدد 12، قطر.

صالح، نزار، (2003)، **تصورات الإداريين التربويين لنمط القيــادة الــسائد فــي مديريات التربية والتعليم في محافظة إربد**، رسالة ماجستير غير منــشورة ، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

الطراونة، سليمان محمد، (1988)، **أثر الضغوطات الا جتماعية التي يتعرض لهــا الإداري التربوي في الأردن ع لى القرارات التربوية التي يتخــذها**، رســالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

طريف، فرج، (1999)، **السلوك القيادي وفعاليــة الإدارة**، دار غريــب للنــشر ، القاهرة، مصر.

الطويل،هاني عبد الرحمن ، (2001)، **الإدارة التربوية والسلوك المنظمي : ســلوك الأفراد والجماعات في التنظيم**، ط3، دار وائل للنــشر والتوزيــع ، عمــان، الأردن.

الطويل،هاني عبد الرحمن ، (2006)، **الإدارة التعليمية مفاهيم ... وأفاق**، ط1، دار وائل، عمان، الأردن.

عابدين،محمد عبد القادر ، (2001)، **الإدارة المدرسية الحديثة** ، ط1، دار الشروق، عمان، الأردن.

العازمي، جاسم سعد، (2007)، **تصورات القادة التربــويين للمهــام المــستقبلية لمديري المناطق التعليمية في دولة الكويت**، رسالة ماجستير غير منشور ة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

عبد الحميد، محمد كمال الدين، (1988)، نظرة تحليلية في تقويم فاعلية المنظمات ، **مجلة الإداري**، العدد 22، المجلد 3، مسقط، عُمان، ص 12-26.

عبد الرحيم، زهير، (1996)، **أنماط السلوك القيــادي لــدى مــديري المــدارس الأساسية في محافظة إربد وعلاقتها بالرضا الوظيفي مــن وجهــة نظــر المعلمين**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

عبد الوهاب، علي محمد، (1979)، **اتخاذ القرارات في المملكة العربية السعودية** ، معهد الإدارة العامة، المملكة العربية السعودية.

عبد الوهاب، علي محمد، (1999)، **المهارات القيادية**، الأكاديمية العربية للعلوم المالية والمصرفية، القاهرة، مصر.

العديلي، محمد، (1995)، **السلوك الإنساني والتنظيمي**،معهد الإدارة العامة ، الرياض، المملكة العربية السعودية.

العرفي، عبدالله بلقاسم؛ ومهدي، عباس، (1996)**مدخل إلى الإدارة التربوية** ، دار الكتب الوطنية، بنغازي، ليبيا.

عريفج، سامي، (2004)،**الإدارة التربوية المعاصرة** ، ط2، دار الفكر، عمان، الأردن.

عساف، عبد المعطي محمد، (1999)، **السلوك الإداري "التنظيمي"في المنظمات المعاصرة**، دار زهران للطباعة والنشر، عمان، الأردن.

العظامات، خلف، (2004)، **درجة فاعلية السلوك القيادي لمديري التربية والتعليم في الأردن وعلاقتها بالرضا الوظيفي والالتزام التنظيمي لرؤساء الأقسام التابعين لهم**،رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

عقيلي، عمر وصفي، (1997)، **الإدارة:أصول وأسس ومفاهيم** ، دار زهران للنشر والطباعة، عمان، الأردن.

العمري، خالد، (1991)،السلوك القيادي لمدير المدرسة وعلاقته بثقة المعلم بالمدير وبفاعلية المدير من وجهة نظر المعلمين ،**مجلة أبحاث اليرموك** ، سلسلة العلوم الإنسانية والإجتماعية ، العدد 8، المجلد 3، اربد، الأردن، ص 143-174.

العميان، محمود، (2005)**السلوك التنظيمي في منظمات الأعمال** ، ط3، دار وائل للنشر، عمان، الأردن.

العنزي، غازي، (2008)،**فاعلية المدرسة الابتدائية في دولة الكويت** ، رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمّان، الأردن.

العوائد، مسعود سعيد، (2001)، **تقويم أداء القيادات الإدارية في مديريات التربية والتعليم في سلطنة عمان في ضوء المهمات الموكلة لهم كما يراها**

العاملون في تلك المديريات، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

عون الله، صلاح الدين، (1987)، مداخل ومشكلات قياس الفاعلية التنظيمية، **مجلة الإدارة العامة**، العدد 26، المجلد 54، ص7-27.

قبلان، أرشيد حمد، (1994)، **درجة اعتماد مديري التربية والتعليم ومساعديهم في الأردن على المعلومات لدى اتخاذهم القرارات الإدارية والفنية** ، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

القريوتي، محمد، (2003)، **السلوك التنظيمي: دراسة السلوك الإنساني الفردي والجماعي في المنظمات المختلفة.** ط3، دار الشروق، عمان، الأردن.

كنعان، نواف، (1999)، **القيادة الإدارية**، ط3دار الثقافة للطباعة والنشر ، عمان، الأردن.

اللقاني، أحمد؛ والجمل، علي، (1996)**معجم المصطلحات التربوية المعرفة** ، عالم الكتاب، القاهرة، مصر.

المحبوب، عبدالرحيم، (1996)، أبعاد القيادة الإدارية كما تراها مديرات المدارس الابتدائية، **المجلة العربية للتربية**، مجلد 16، العدد 1، ص99-130.

محمد، محمد جاسم، (2004)، **سيكولوجية الإدارة التعليمية والمدرسة وآفاق التطور العام**، ط1، مكتبة دار الثقافة، عمان، الأردن.

المدني، معن محمد، (2007)، **المساءلة الإدارية تطبيقاتها ومعوقاتها في إدارات التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية** ،رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.

المصري، أحمد محمد، (1985)، **الإدارة والمدير العصري**، مؤسسة شباب الجامعة، الإسكندرية، مصر.

مصطفى،صلاح عبد الحميد؛ والنابة،نجاة عبد الله، (1986)، **الإدارة التربوية مفهومها ونظرياتها**، الأمارات العربية للنشر والتوزيع، دبي، الإمارات.

مصطفى،صلاح عبد الحميد؛ وعمر، فدوى فاروق، (2005)، **الإدارة والتخطيط التربوي**، مكتبة الرشد، الرياض، المملكة العربية السعودية.

المغربي، كامل محمد، (1993)، **السلوك التنظيمي:مفاهيم وأسس سلوك الفرد والجماعة في التنظيم**، دار الفكر، عمان، الأردن.

المهدي، سوزان محمد، (1997)، إدارة الوقت مدخل لفعالية أداء مدير المدرسة في مصر،**مجلة كلية التربية**،جامعة عين شمس ، الجزء 2، العدد 21، القاهرة، مصر، ص31-55.

نشوان، يعقوب، (1991)، **الإارة والإشراف التربوي** ، ط3، دار الفرقان، عمان، الأردن.

الهواري، سيد، (1998)**المدير الفعال للقرن الواحد والعشرين** ، دار الجيل للطباعة، الفجالة.

وزارة المعارف، (1991)**الدليل التنظيمي لإدارة التعليم في المحافظات في المملكة العربية السعودية.** الإدارة العامة للتخطيط والتطوير التربوي.

ياغي، محمد؛ وتوفيق، مرعي، (1991)، قياس الأداء الإداري للمديرين السعوديين في قطاع الخدمات الميدانية –دراسة ميدانية-**مجلة جامعة الملك سعود** ، مجلد 3، الرياض، المملكة العربية السعودية، ص3-33.

اليونسكو، (1996)**التعلم ذلك الكنز المكنون** مركز الكتب الأردني ، عمان، الأردن.

ب. المراجع الأجنبية:

Brager, Joan, (1992). Effective leadership practices for mangers Balancing Interdependence and Autonomy**, Dissertation Abstract International**, 52 (7) p,721**.**

Campbell, Reald & Corbally, John. (1983). **Introduction to Educational Administration** , 6th Edition, Boston: Allyn & Bacon Inc.

Cope, R. (2002). Special Education Directors' Perceptions of Their Competencies Compared to Superintendents' Perceptions of Competencies Required for the Position of Special Education Director, **DAl,** 63(7), 2465.

Crwford, A. Leucan. (1983). Skills perceived to leas success in higher education administration. **American Education Research Association Montreal**. Pp.128-136.

Derek, A. (2005). Principal's effectiveness and the Indian school superintendent. **DAL_ A66/10.**

Destefano, M .(2003). School Effectiveness: the Role of the Principal in Aleading Public Secondary School on Santa Fe Province, Argentina, **Dissertation Abstract International**, A- 3091243.

Domince, M. B. (1980). The relationship between the principal leadership style educational behavior, and principal ability changes, **National Education Association**, 3(3), 90-98.

Doyle, M. E. and Smith, M. K. (2001) **.Classical leadership**. **The encyclopedia of informal education.**

Goldsmith, S. (2003). Superintendents say lack of clout holds them back improving schools. **The center of revenging public education,** (206), 685-2214

Henderson, Patricia (2000). Administrative Skills in Counseling in Counseling Supervision. **ERIC**. ED32356.

Hoy, Wayne & Miskel, Cecilg. (1991). **Educational Administration Theory, Research, and practice,** 4 Edition, New York: McGraw Com

Kean, Michael . (1983). Administrative uses of Research and Evaluation in Formation, **Preview of Research on Education Washington**, P.p (373-374).

Kline, C. (2005). **Principal effectiveness and the Indiana school superintendent**. Purdue University.

Mahmood, Hussein Bin. (1990). A study of principals perceptions of their competency and competency needs in instructional leadership. Ed. University of Michigan, **Dissertation Abstract International**, 50(8).

Mitchell, Terry Grey. (1990). School board perceptions of effective superintendents in north Carolina. (Ed. D. university of north Carolina). **Dissertation Abstracts International**. 52(7). P.721.

Oshagbemi, T. (1988**). Leadership and Management in University,** New York: Isted Walter de Publisher.

Robbins, S. p .(1980). **The Administrative Process**, Second Edition, Englewood cliffs, N.J: Prentice- Hall Ince.

Smith, Stuart & Piele, Philip. (1991). School Leadership: Hand Book for Excellence, 3rd Edition, Oregon: **ERIC** Publications.

Uhing, Matine .(2002). Strategic used by Nebraska Superintendents to Assistant Improve the Effective School Principal, **Dissertation Abstracts International,** A- 63104, P.P 165.

Vass, L. Jean. (1990). An analysis of principals work behavior (Ed.D Northern Illinois University). **Dissertation Abstracts International**, 50(9).

Zoeller, M. (2002**).** Leadership Practices and Technology Competencies Critical to an Effective Superintendent Preparation Program, **DAI**, 63(6), 125.

الملحق (أ)

أداة الدراسة بصورتها الأولية

الملحق (أ)

أداة الدراسة بصورتها الأولية

بسم الله الرحمن الرحيم

سعادة الدكتور/الدكتورة... سلمه الله

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته وبعد

يقوم الباحث بدراسة بعنوان (مدى فاعلية أداء مديري التربية والتعليم بمنطقة الرياض التعليمية من وجهة نظر مديري المدارس) وذلك استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في الإدارة التربوية، من جامعة مؤتة.

ولإغراض هذه الدر اسة قام الباحث بتطوير الاستبانة المرفقة والمكونة من قسمين:

القسم الأول: يغطي متغيرات عينة الدراسة (المؤهل العلمي، سنوات الخبرة).

القسم الثانيقيتم مجالات الاستبانة إلى أربع مجالات وهي كالتالي : (الإداري، التصوري، الفني، الإنساني) .

وعليه نأمل منكم التكرم بقراءة فقرات هذه الاستبانة وتحكيمها من حيث:

1ــ ملائمة الفقرة للمجال الذي تندرج تحته.

2ــ وضوح وسلامة الفقرات لغويا.

3ــ الإضافة أو الحذف أو التعديل من فقرات الاستبانة (بحسب ما ترونه مناسبا).

هذا وسيكون لأرائكم وتوجيهاتكم الأثر الفعال في تطوير الادائه وإخر اجها بصورة ملائمة.

لكم مني كل التقدير والاحترام،,,

الباحث

أحمد سلامه المسعودي

القسم الأول:

المؤهل العلمي: @ دون البكالوريوس @ بكالوريوس @ أعلى من بكالوريوس

سنوات الخبرة: @ أقل من 5 سنوات @ من 5-10 سنوات @ أكثر من 10 سنوات

القسم الثاني:

الرقم	الفقرات	وضوح الفقرة		الصياغة اللغوية		الانتماء إلى المجال		**ملاحظات**
		واضحة	غير واضحة	مناسبة	غير مناسبة	**منتمية**	**غير منتمية**	
أولاً: المجال الإداري:								
1	يقوم بزيارات ميدانية لتقييم سير العمل في المدارس.							
2	يوزع الخدمات التعليمية بعدالة حسب احتياجات المدارس.							
3	يستخدم قنوات اتصال إدارية محددة وشاملة.							
4	يحفز مديري المدارس على تحسين الأداء وتطويره.							
5	يعمل على تذليل الصعوبات التي تواجه مديري المدارس.							
6	يوجه إلى ضرورة المحافظة على استقرار العمل بالمدارس.							
7	يهتم بالتنسيق بين أقسام المديرية من اجل خدمة العاملين بالميدان التربوي.							
8	يوجه إلى متابعة الخطة الموضوعة من قبل مدير المدرسة وأنها تنفذ بكفاءة .							
9	يتعامل بديمقراطية مع مديري المدارس .							
10	يؤدي المهام الموكلة إليه في ضوء القوانين واللوائح المنظمة للعمل .							
11	يحرص على عقد اجتماعات دورية مع مديري المدارس.							
12	يهتم بالإشراف على عملية سير الامتحانات.							
13	يمارس عمله الإداري تحت مفهوم الميسر للعمل لا المسيطر عليه.							
14	يناقش أهداف المدرسة بوضوح مع مديري المدارس ليسهل تحقيقها.							
15	يعتمد المرونة في تطبيق التعليمات.							
16	يشجع على إجراء دراسات لتطوير النظام الإداري بما يتوافق مع التطورات والمستجدات العالمية.							

الرقم	الفقرات	وضوح الفقرة		الصياغة اللغوية		الانتماء إلى المجال		ملاحظات
		واضحة	غير واضحة	مناسبة	غير مناسبة	منتمية	غير منتمية	
17	يوجه إلى اختيار مديري المدارس وفقا لكفاءتهم.							
18	يتابع كل تغير أو تطور بالمدارس بشكل سريع.							
19	يوجه إلى توظيف كل طاقات مديري المدارس لتحسين بيئة العمل بالمدارس.							
20	يقدم كل التشجيع للمتميزين من مديري المدارس.							
ثانياً: المجال التصوري:								
21	يتميز برؤية واضحة لوزارة التربية والتعليم ومديرياتها ومدارسها							
22	ينظر إلى التعليم بأنه أساس تقدم الشعوب وازدهارها .							
23	يدرس كل القرارات بموضوعية.							
24	يمتلك رؤية مستقبلية واضحة لكل مجالات العمل.							
25	يدعم المرونة عند التعامل مع العاملين.							
26	يظهر القدرة عنى التفكير وعلى فهم الآراء .							
27	يحاول التكيف مع المواقف الطارئة على العمل.							
28	يحاول توقع المشكلات قبل حدوثها.							
29	يدرك أن الخطط والأنظمة والقوانين والمنهاج كل متكامل.							
30	يهتم بالتجديد في مجال العمل.							
31	يشجع مديري المدارس على إقامة علاقات حسنة مع المجتمع المحلي.							
32	يؤمن بمصارحة العاملين عند التقصير في العمل.							
33	يرى أن من يعمل بالإدارة يقوم على خدمة الآخرين.							
ثالثاً: المجال الفني:								
34	يتابع ويشرف على العملية التربوية .							
35	يهتم بتنويع أساليب العمل وفقا لطبيعة المواقف .							
36	يراعي العدالة عند التعامل مع العاملين.							
37	يؤمن بفلسفة الإشراف الذاتي.							
38	يهتم كثيرا باستخدام تكنولوجيا التعليم في المدارس.							
39	يدرك أهمية المشاركة في عملية اتخاذ القرار.							
40	يحرص على اطلاع العاملين على كل ما هو جديد ومفيد للعمل.							

الرقم	الفقرات	وضوح الفقرة		الصياغة اللغوية		الانتماء إلى المجال		ملاحظات
		واضحة	غير واضحة	مناسبة	غير مناسبة	منتمية	غير منتمية	
41	يحث على الإبداع في مجال العمل.							
42	يهتم بتطبيق سياسة الثواب والعقاب في العمل.							
43	يحرص على المصلحة العامة عند اتخاذ القرارات.							
44	يحرص على توظيف الأفكار الجيدة والمطروحة من قبل العاملين.							
45	يلتزم باستشارة الفنيين والمشرفين باعتبارهم الأقدر على فهم العمل من خلال تخصصاتهم.							
46	يمتلك الحجج المقنعة عند حوار ونقاش العاملين.							
47	يقيم الأعمال بعيدا عن المزاج والعصبية .							
48	يجيد أسلوب الحفز الذاتي لدى المديرين.							
49	يستخدم أسلوبا واضحا ومحددا يعرفه العاملون معه.							
50	يتخذ قرارات سريعة ويتحمل مسؤولياتها.							
51	يزور المدارس للوقوف على مدى تطبيقها لخطة تنفيذ المناهج الدراسية .							
رابعا: المجال الإنساني:								
52	يحرص على إقامة علاقات طيبة بين المديرية والمدارس التابعة لها.							
53	يمتلك خبرات متنوعة في التعامل مع العاملين.							
54	يعمل على حل المشكلات التي تخص الموظف في شتى المجالات.							
55	بظهر بمظهر حسن يليق بالمسؤولية.							
56	يعتبر قدوة حسنة في تصرفاته والتزامه بالعمل.							
57	يقدر ويفهم شعور الآخرين.							
58	يوصي مدبري الـ مدارس بتشجيع المعلمين الجدد والارتقاء بهم مهنيا.							
59	يحترم أراء العاملين.							
60	يسعى إلى توفير برامج تدريبية لتجديد معلومات مديري المدارس .							
61	يتمتع بشخصية إنسانية جذابة .							

الرقم	الفقرات	وضوح الفقرة		الصياغة اللغوية		الانتماء إلى المجال		ملاحظات
		واضحة	غير واضحة	مناسبة	غير مناسبة	منتمية	غير منتمية	
62	يراعي الحالات الإنسانية للعاملين .							
63	يعمل على كسب ثقة العاملين.							
64	يهتم بمقترحات العاملين لرفع الروح المعنوية لديهم.							
65	يستخدم سياسة الباب المفتوح مع العاملين.							
66	يراعي ظروف العاملين عند تطبيق القوانين.							
67	يتقبل النقد البناء بروح طيبة.							
68	يشارك مديري المدارس أفراحهم وإحزانهم.							

الملحق (ب)

أداة الدراسة بصورتها النهائية

الملحق (ب)

أداة الدراسة بصورتها النهائية

بسم الله الرحمن الرحيم

أخي المدير الفاضل:... المحترم

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته .... وبعد

أضع بين أيديكم إستبانة دراسة ميدانية تهدف إلى التعرف على (مدى فاعلية أداء مديري التربية والتعليم بمنطقة الرياض التعليمية من وجهة نظر مديري المدارس) ذلك إستكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في الإدارة التربوية من جامعة مؤتة.

عليه يأمل الباحث منكم التكرم والتعاون بالإجابة على جميع فقرات الإستبانة بدقة وموضوعية بوضع أشارة (P) في الحقل الذي يعبر عن وجهة نظركم ، علماً بان جميع المعلومات ستحاط بالسرية التامة ، ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي فقط.

شاكراً لكم سلفاً حسن التعاون، , ,

الباحث

أحمد سلامه المسعودي

القسم الأول: المعلومات الشخصية: يرجى قراءة العبارات التالية بدقة ووضع إشارة (P) داخل القوسين اللذين يقابلان العبارة التي تنطبق على وضعك:

المؤهل العلمي: @ بكالوريوس فما دون @ أعلى من البكالوريوس

سنوات الخبرة: @ أقل من 5 سنوات @ من 5-اقل من10 سنوات @ 10 سنوات فأكثر.

القسم الثاني:

المجالات والفقرات التالية : لقياس مدى فاعلية أداء مديري التربية والتعليم بمنطقة الرياض التعليمية من وجهة نظر مديري المدارس، يرجى قراءة هذه الفقرات ووضع إشارة(P)عند البديل الذي يعكس رأيك.

الرقم	الفقرات	مدى فاعلية المدير				
		مرتفعة جدا	مرتفعة	متوسطة	منخفضة	منخفضة جدا
أولاً: المجال الإداري:						
1	يقوم بزيارات ميدانية للإشراف على سير العمل في المدارس.					
2	يوزع الخدمات التعليمية بعدالة حسب احتياجات المدارس.					
3	يتخذ قرارات رشيدة ويتحمل مسؤولياتها.					
4	يحفز مديري المدارس على تحسين الأداء وتطويره.					
5	يعمل على تذليل الصعوبات التي تواجه مديري المدارس.					
6	يحافظ على استقرار الهيئة الإدارية في المدارس.					
7	يهتم بالتنسيق بين أقسام الإدارة من اجل خدمة العاملين بالميدان التربوي.					
8	يعمل على متابعة تنفيذ الخطة الموضوعة من قبل مدير المدرسة.					
9	يتعامل بوضوح وشفافية مع مديري المدارس.					
10	يؤدي المهام الموكلة إليه في ضوء القوانين واللوائح المنظمة للعمل .					
11	يحرص على عقد اجتماعات دورية مع مديري المدارس.					
12	يحرص على المصلحة العامة عند صناعة القرارات.					
13	يراعي العدالة عند التعامل مع العاملين.					
14	يناقش أهداف المدرسة بوضوح مع مديري المدارس.					
15	يعتمد المرونة في تطبيق التشريعات التربوية.					
16	يشجع على إجراء ا لدراسات والبحوث لتطوير النظام الإداري بما يتوافق مع التطورات والمستجدات العالمية.					
17	يهتم بعملية اختيار مديري المدارس وفقا لكفاءتهم.					
18	يتابع أي تطوير في المدارس ويشجعه ويشيد به.					
19	يتابع توظيف كل طاقات مديري المدارس لتحسين بيئة العمل في المدارس.					
20	يقدم حوافز معنوية لتشجيع المتميزين من مديري المدارس.					
21	يدرك أهمية المشاركة في عملية صناعة القرار.					

الرقم	الفقرات	مدى فاعلية المدير				
		مرتفعة جدا	مرتفعة	متوسطة	منخفضة	منخفضة جدا
ثانيا: المجال التصوري						
22	ينظر إلى التعليم على انه أساس تقدم الشعوب وازدهارها .					
23	يدرس كل القرارات المتعلقة بالمستقبل بموضوعية.					
24	يمتلك رؤية مستقبلية واضحة لكل مجالات العمل.					
25	يؤمن بالرقابة الذاتية.					
26	يظهر المقدرة عنى التفكير وعلى فهم الآراء.					
27	يضع حلول وقائية للمشكلات قبل حدوثها.					
28	يدرك أن الخطط والأنظمة والمنهاج كل متكامل.					
29	يهتم بالتجديد في مجال العمل.					
30	يؤمن بان الإدارة هي خدمة الآخرين.					
ثالثا: المجال الفني:						
31	يتابع سير العملية التعليمية والتربوية .					
32	يهتم بتنويع أساليب العمل وفقا لمتغيرات المواقف .					
33	يسعى إلى توفير برامج تدريبية لتطوير قدرات مديري المدارس .					
34	يهتم بالإشراف على عملية سير الاختبارات.					
35	يهتم كثيرا باستخدام تكنولوجيا التعليم في المدارس.					
36	يوصي مديري المدارس بتشجيع المعلمين الجدد والارتقاء بهم مهنيا.					
37	يحرص على تشجيع العاملين على الاطلاع على كل ما هو جديد ومفيد للعمل.					
38	يحث على الإبداع في مجال العمل.					
39	يهتم بتطبيق سياسة الثواب والعقاب في العمل.					
40	يعمل على حل مشكلات العاملين في شتى المجالات.					
41	يحرص على توظيف الأفكار الجيدة والمطروحة من قبل العاملين .					
42	يمتلك الأدلة المقنعة عند حوار ونقاش العاملين.					
43	يقيم الأعمال بموضوعية .					
44	يجيد أسلوب الحفز الذاتي لدى المديرين.					
45	يوضح سياسته للعاملين.					
46	يزور المدارس للوقوف على مدى تطبيقها لخطة تنفيذ المناهج الدراسية .					
47	يحترم العمل التربوي ويقدره.					

الرقم	الفقرات	مدى فاعلية المدير				
		مرتفعة جدا	مرتفعة	متوسطة	منخفضة	منخفضة جدا
48	يؤمن بمصارحة العاملين عند وجود بعض السلبيات في العمل.					
رابعا: المجال الإنساني:						
49	يحرص على إقامة علاقات طيبة بين إدارة التعليم والمدارس التابعة لها.					
50	يمتلك خبرات متنوعة في التعامل مع العاملين.					
51	يتحلى بالقيم والمبادئ الأخلاقية الفاضلة.					
52	يسعى نحو تأكيد احترام الذات الإنسانية.					
53	يصغي للمرؤوسين ويتقبل آراءهم بروح طيبة.					
54	يتمتع بشخصية إنسانية جذابة .					
55	يراعي الحالات الإنسانية للعاملين .					
56	يحترم ما يقدمه العاملون من مقترحات.					
57	يستخدم سياسة الباب المفتوح مع العاملين.					
58	يراعي ظروف العاملين عند تطبيق القوانين.					
59	يتقبل النقد البناء بروح طيبة.					
60	يشارك مديري المدارس ظروفهم المختلفة.					
61	يشجع مديري المدارس على إقامة علاقات حسنة مع المجتمع المحلي.					

الملحق (ج)

قائمة بأسماء السادة المحكمين

الملحق (ج)

قائمة بأسماء السادة المحكمين

اسم المحكم	الجامعة أو الكلية	التخصص
أ.د.هاني الطويل	الجامعة الأردنية	إدارة تربوية
د.عماد الزغول	جامعة مؤتة	علم نفس تربوي
د. ملوح الخريشا	جامعة مؤتة	أصول تربية
د. علي الزعبي	جامعة مؤتة	مناهج وأساليب تدريس
د. أحمد الطويسي	جامعة مؤتة	مناهج وأساليب تدريس
د. خضراء الجعافرة	جامعة مؤتة	مناهج وأساليب تدريس
د. منال محمد الغزو	جامعة مؤتة	مناهج وأساليب تدريس
د. حسن الطعاني	جامعة مؤتة	إدارة تربوية
د. محمد القضاة	جامعة مؤتة	أصول تربية
د. نايل الرشايدة	جامعة مؤتة	إدارة تربوية
د.عبدالله الصمادي	جامعة مؤتة	قياس وتقويم
د. محمد عبدالله الدرابسة	جامعة تبوك	أصول تربية
د. نبيل عبدالخالق	كلية التربية للبنات/ جامعة تبوك	أصول تربية
د. مريم قاسم	كلية التربية للبنات/ جامعة تبوك	إدارة تخطيط تربوي
د. فادية كامل حمام	كلية التربية للبنات/ جامعة تبوك	صحة نفسية
د. رضا سعيد هاشم	كلية التربية للبنات/ جامعة تبوك	أصول تربية
د.عمر أبو هاشم	مساعد مدير التربية والتعليم بمنطقة تبوك للشؤون المدرسية	الإدارة التربوية والتخطيط
د. أبراهيم محمد الزين	إدارة التربية والتعليم/ منطقة تبوك	إدارة تربوية
د. محمد الصمادي	جامعة تبوك	أصول تربية
د. محمد فضل	جامعة تبوك	أصول تربية
د. ظافر القحطاني	مدير مدرسة عباد بن بشر الابتدائية بتبوك	إدارة تربوية

السيرة الذاتية

الاسم: أحمد سلامة المسعودي.

الكلية: العلوم التربوية.

القسم: الأصول والإدارة التربوية.

السنة: 2005.

البريد الإلكتروني: **ahmed_171972@yahoo.com**.

الهاتف النقال: **00966555373605**.